

**Nídia Maria de Moraes Cardoso de Menezes Abrunhosa**

**O LUGAR DO SERVIÇO SOCIAL  
NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO  
— DISCUSSÃO TEÓRICA E PERSPETIVAS PRÁTICAS**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2015**



**Nídia Maria de Moraes Cardoso de Menezes Abrunhosa**

**O LUGAR DO SERVIÇO SOCIAL  
NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO  
— DISCUSSÃO TEÓRICA E PERSPETIVAS PRÁTICAS**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2015**

**© 2015**

**Nídia Maria de Moraes Cardoso de Menezes Abrunhosa**  
**“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”**

**Nídia Maria de Moraes Cardoso de Menezes Abrunhosa**

**O Lugar do Serviço Social na Sociedade e na Educação  
— Discussão Teórica e Perspetivas Práticas**

*Assinatura aqui*

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais (Especialização em Serviço Social), sob a orientação do Professor Doutor João Casqueira Cardoso.

## RESUMO

**Nídia Maria de Moraes Cardoso de Menezes Abrunhosa**  
**O Lugar do Serviço Social na Sociedade e na Educação — Discussão Teórica e**  
**Perspetivas Práticas**  
**(Sob orientação do Professor Doutor João Casqueira Cardoso)**

A presente tese tem como objetivo construir reflexões em torno do lugar ocupado pelo Serviço Social na Sociedade e na Educação, procedendo para isso à análise do seu percurso evolutivo e da sua dimensão interventiva e investigativa bem como do trabalho que desenvolve no contexto educativo, articulando a Educação Inclusiva com a história da Educação em Portugal, destacando para isso a importância de práticas interdisciplinares e da dinâmica interativa escola-família-aluno-comunidade facilitadora da construção nas estruturas escolares do modelo de escola inclusiva e da efetiva cidadania, participação ativa e responsável de todos os seus intervenientes.

Tendo em conta as contrariedades e características das sociedades contemporâneas, nomeadamente, a crise antropológica global liderada pelos mecanismos de liberalização dos mercados que privilegiam o fator técnico e económico em detrimento do fator humano, a democratização do ensino ou democratização da inclusão só será viável se a sociedade se fizer acompanhar de políticas educativas promotoras da inclusão, bem como da existência de apoios económicos que reduzam o risco de pobreza e de exclusão social. Igualmente importante são os espaços físicos, infraestruturas adequadas às necessidades dos seus alunos, não esquecendo as equipas técnicas compostas por assistentes sociais.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Sociedade, Educação, Inclusão.

## ABSTRACT

**NÍDIA MARIA DE MORAIS CARDOSO DE MENEZES ABRUNHOSA**

**The Place of Social Work in Society and in Education**

**— Theoretical Discussion and Practical Perspectives**

**(Under the supervision of Professor João Casqueira Cardoso)**

This thesis aims to build reflections on the place occupied by the Social Work in Society and Education, and doing so it will analyze its historical path and its proactive and investigative dimension, as well as its role in the school context. This, articulating Inclusive Education with the history of education in Portugal and highlighting the importance of interdisciplinaries practices and interactive dynamic school-family-student-community as facilitator of a construction in the school setting of an inclusive school model and of an effective citizenship, an active and a responsible participation of all its stakeholders.

Taking into account the setbacks and characteristics of contemporary societies, namely global anthropological crisis led by the liberalization mechanisms of the markets that favor the technical and economic factor at the expense of the human factor, the democratization of education and democratization of inclusion will only be viable if society is accompanied by educational promoters of inclusion policies, as well as the existence of economic support to reduce the risk of poverty and social exclusion. Equally important are physical spaces, adequate infrastructure to the needs of their students, not forgetting the technical teams of assistants social.

**Keywords:** Social Work, Society, Education, Inclusion.

## RÉSUMÉ

**NÍDIA MARIA DE MORAIS CARDOSO DE MENEZES ABRUNHOSA**

**La place du service social dans la société et dans l'éducation**

**— Discussion Théorique et Pratique Perspectives**

**(sous la direction de M. le Professeur João Casqueira Cardoso)**

Cette thèse vise à construire des réflexions sur la place occupée par le Service social dans la société et de l'éducation, et pour ce faire analyse le cheminement de son évolution et de sa dimension proactive et d'investigation, et de son travail dans le contexte de l'école, en articulant l'éducation inclusive avec l'histoire de l'éducation au Portugal. On y souligne également l'importance des pratiques interdisciplinaires et interactives dynamiques d'animation école-famille-communauté scolaire en vue de la construction d'une école visant un modèle inclusif d'enseignement et de citoyenneté effective, active et participative, responsable, associant toutes les parties intéressées.

En tenant compte des revers et des caractéristiques des sociétés contemporaines, à savoir la crise anthropologique mondiale entraîné par des mécanismes de libéralisation des marchés qui favorisent le facteur technique et économique au détriment du facteur humain, la démocratisation de l'éducation et de la démocratisation de l'inclusion ne sera viable que si la société elle est accompagnée par des promoteurs éducatifs des politiques d'inclusion, ainsi que l'existence d'un soutien économique visant à réduire le risque de pauvreté et d'exclusion sociale. En outre, il ne faudra pas non plus négliger les espaces physiques, des infrastructure adéquate pour les besoins des élèves, sans oublier les équipes techniques des assistants sociaux.

**Mots-clés:** Service Social, Société, Éducation, Inclusion.



Dedicado à Laura, Paulo (e aos meus saudosos avós),  
Por tudo.

## AGRADECIMENTOS

Tudo aquilo que é envolto em sentimentos, custa a passar para as palavras, deste modo gostaria antes de proceder aos agradecimentos, dizer que é com alguma emoção que mencionarei os nomes de algumas pessoas (destacando-se (destas) aquelas (e peço desde já desculpa às outras) que se mantiveram “leais” e persistentes ao Amor, Amizade e estiveram sempre ao meu lado) que neste particular e especial momento da minha vida fizeram sentido, o meu muito Obrigada a:

- Sr. Professor Doutor João Casqueira, orientador da minha tese, que me soube escutar, esclarecer todas as minhas dúvidas mas sobretudo conferir um fio condutor a este trabalho e nas alturas em que as dúvidas começaram a funcionar como um obstáculo a que avançasse com o seu pragmatismo, sabedoria e sensatez ajudou-me a voltar a avançar, produzir;
- Dra. Mónica Varejão, pela sua disponibilidade e generosidade, por toda a informação, conhecimento que não guarda só para si;
- Isabel, Helena, Madalena, muito obrigada pelo incentivo, pela força;
- Aos meus sogros, que me, nos ajudam sempre muito e que por isso também são responsáveis por que tenha concluído esta etapa da minha vida;
- Ana Isabel, Ira, Sandra, pela vossa incondicional amizade, muito importante para mim e sem dúvida que não foi o campo profissional que nos uniu mas sim o amor, a vida;
- Aos meus irmãos, que sempre acreditam que sou capaz, mesmo antes de concluir algo já me estão a felicitar;
- Aos meus avós que embora não presentes deixaram alicerces que permitissem ter apenas o céu como limite;
- Aos grandes Amores da minha vida, Laura e Paulo, que nunca têm dúvidas sobre mim, sobre as minhas capacidades, endeusando-me por vezes, fazendo de mim uma espécie de super mulher (e eu tão longe de o ser) o meu eterno amor e obrigado por essa força, por esse amor que me ajudou e muito.
- A todos que não referencio mas que de algum modo podem ter-me ajudado, tenha sido em contexto profissional ou até pessoal, o meu muito Obrigada.

## ÍNDICE

RESUMO .....	1
ABSTRACT .....	2
RÉSUMÉ.....	3
AGRADECIMENTOS .....	5
ÍNDICE.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS .....	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	12
ÍNDICE DE TABELAS .....	13
 <b>INTRODUÇÃO</b> .....	 14
 <b>PARTE I. CONTEXTO E DEBATE SOBRE O PAPEL DO SERVIÇO SOCIAL NA SOCIEDADE</b> .....	 26
 <b>CAPÍTULO 1. TRAJETÓRIA HISTÓRICO SOCIAL DO SERVIÇO SOCIAL</b> .....	 28
1. A Evolução do Serviço Social Internacional.....	28
1.1. Antiguidade Clássica (VII ac-V dc) .....	29
1.2. Fase Cristã (a partir do século IV ).....	30
i. O papel de Juan Luis Vivés (1492-1540).....	33
ii. O Papel de São Vicente de Paulo (1581-1660) .....	36
1.3 Fase de emergência social (1869-1898) .....	38
i. Settlements .....	42
ii.Charity Organization Society .....	44
iii. As Maisons Sociales .....	47
1.4. Fase de institucionalização (1898-1937) .....	48
1.5. Fase de legitimação (1917-1930) .....	51
1.6. Fase de qualificação (1930-1960).....	54
1.7. Fase de sincretismo (1960-1965).....	56
1.8. Fase de (Re)identificação (1965-1970) .....	59
1.9. Fase de Afirmação (a partir de 1970) .....	60
2. Desenvolvimento do Serviço Social em Portugal .....	61
2.1. Fase de emergência (1923-1935).....	62

2.2. Fase da Institucionalização (1935-1939).....	66
i. O papel específico da Condessa Rilvas e Bissaya Barreto.....	67
2.3. Fase de legitimação (1939-1945) .....	69
2.4. Fase de qualificação (1945-1962).....	74
2.5. Fase de sincretismo (1962-1974).....	75
2.6. Fase de (re) identificação (1974-1990).....	76
2.7. Fase de afirmação (desde 1990) .....	77

## CAPÍTULO 2. SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE..... 79

1. Debate sobre o contributo social do Serviço Social .....	80
1.1. Sociedade e Serviço Social.....	81
1.2. Ajuda e Empowerment: O contributo ético da intervenção do Assistente Social ...	89
2. Dimensão socioprofissional do Serviço Social .....	94
2.1. A singularidade e universalidade da profissão de Assistente Social .....	95
2.2. A profissão de Assistente Social em Portugal: Enquadramento.....	97
3. O Serviço Social enquanto disciplina das Ciências Sociais .....	106
3.1. Identidade interventiva e investigativa do Serviço Social.....	107
3.2. Paradigma Teórico em Serviço Social.....	118

## PARTE II. RELEVÂNCIA E PAPEL DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

.....	130
-------	-----

## CAPÍTULO 1. ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO INDIVIDUAL E SOCIAL..... 135

1. A educação como processo de desenvolvimento social e humano .....	135
1.1. A educação na sua dimensão societal.....	142
i. Aprender a conhecer.....	143
ii. Aprender a fazer .....	144
iii. Aprender a viver juntos .....	145
iv. Aprender a ser.....	145
2. A dimensão escola-família-comunidade .....	146
2.1. Análise compreensiva da interação Escola-Família-Comunidade .....	149
2.2. Agentes privilegiados do processo educacional .....	153
2.3. Obstáculos que se colocam à interação Escola-Família-Comunidade .....	160

2.4. Abordagem potencializadora na construção de espaços de interação escola-família-comunidade.....	163
3. A dimensão formal da educação: modelos pedagógicos e epistemológicos .....	168
3.1. A educação no modelo da Escola Tradicional.....	173
3.2. A educação no modelo da Escola Nova .....	175
3.3. A educação no modelo da Escola Ativa .....	176
3.4. A educação no modelo da Escola Conducionista.....	177
3.5. A educação no modelo da Escola Construtivista.....	178

CAPÍTULO 2. POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	182
1. Políticas de educação em Portugal .....	182
1.1. Os antecedentes da democratização do ensino .....	185
1.2. Democratização do ensino e institucionalização de novas regras .....	190
1.3. Desenvolvimento do sistema democrático de ensino .....	196
2. Exclusão escolar como processo de exclusão social .....	207
2.1. Enquadramento Concetual : Exclusão Social.....	207
2.2. Exclusão Escolar: Reprodução e Produção Social .....	212
3. Mudanças desejáveis para uma educação mais inclusiva.....	218
3.1. Evolução de um modelo médico/prescritivo para um modelo social.....	225
3.2. Atualidade e relevância da educação inclusiva .....	228
i. Integração: O aluno é percecionado como sendo o problema.....	233
ii. Inclusão: O Sistema de Ensino adapta-se ao aluno e não o inverso.....	233
iii. Integração impulsionadora de Inclusão.....	234
iv. Inclusão promove Qualidade do ensino para todos.....	235
i. Objetivos da Educação Inclusiva .....	242
4. Serviço Social em contexto escolar .....	254
4.1 O Papel do Serviço Social na educação .....	255
4.1.1. As formas de intervenção “clássicas” em contexto escolar.....	269
4.1.1.1 Acolhimento, diagnóstico, atendimento e encaminhamento .....	269
4.1.1.2 Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.....	270
4.1.2. Formas de Intervenção Emergentes em contexto escolar.....	271
4.1.2.1. Diagnóstico, análise e intervenção ao nível institucional.....	271

4.1.2.2. Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola .....	272
4.1.2.3 Caracterização socioeconómica e familiar dos alunos .....	273
4.1.2.3 Realização de pesquisas diversas com o objetivo de melhorar o processo educativo.....	274
4.1.2.4. Promover de modo crítico, reflexivo a implementação das políticas sociais..	274
4.2 Serviço Social como agente de mudança na educação inclusiva .....	276
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>294</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>307</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Diplomados e Licenciados em Serviço Social em Portugal, 1935-2009.....	98
<b>Figura 2:</b> Diplomados e Licenciados em Serviço Social em Portugal 1995-2009.....	99
<b>Figura 3:</b> Diplomados, por sexo, em Portugal (200/01 a 2012/13).....	101
<b>Figura4:</b> Assistentes Sociais nos Organismos da Administração Pública, 1996. ....	102
<b>Figura 5:</b> Saldos populacionais quinquenais: total, natural e migratório, entre 1960 e 2012, Portugal (milhares). ....	132
<b>Figura 6:</b> Desigualdade e Escolarização (Coeficiente de Gini) em Portugal. ....	134
<b>Figura 7:</b> Níveis de Ensino em Portugal. ....	183
<b>Figura 8:</b> Profissionalização dos professores em todos os níveis de ensino (1973/4 a 1978/79). ....	194
<b>Figura 9:</b> Distribuição dos docentes segundo as habilitações literárias por nível de educação/ensino. ....	195
<b>Figura 10:</b> Grau de Escolarização da população entre o 25 e 64 anos, dos Países da União Europeia em 2009 por grupos etários (%). ....	199
<b>Figura 11:</b> Abandono Precoces da educação e formação em Portugal e na UE entre 1992 e 2012. ....	200
<b>Figura 12:</b> Abandono Precoces da educação e formação em Portugal e na UE em 2012 segundo o sexo.. ....	201
<b>Figura 13:</b> Abandono Precoces da educação e formação em Portugal por regiões em 2012 segundo o sexo. ....	202
<b>Figura 14:</b> População dos países da OCDE com formação superior .....	203
<b>Figura 15:</b> Taxa de aprendizagem ao longo da vida nos países da OCDE por sexo. ....	204
<b>Figura 16:</b> Despesa pública total em educação em % do PIB, nos países da UE. ....	205
<b>Figura 17:</b> Evolução da despesa anual em estabelecimentos de ensino públicos e privados por aluno em euros nos países da UE e em Portugal, entre 1999-2008.....	206
<b>Figura 18:</b> Diferenças entre Integração e Desafiliação segundo Castel. ....	211
<b>Figura 19:</b> Os 25 Concelhos que mais reduziram a Desigualdade de Escolarização (Coeficiente de Gini), 1991-2011. ....	212

<b>Figura 20:</b> Os 25 Concelhos com maior Desigualdade de Escolarização (Coeficiente de Gini), 2011. ....	213
<b>Figura 21:</b> Caracterização das dimensões socioeconomica e rural/urbana de Portugal. ....	214
<b>Figura 22:</b> Modelo Médico.....	226
<b>Figura 23:</b> Modelo Social. ....	228
<b>Figura 24:</b> Técnicos afetos à educação especial em escolas públicas durante o ano letivo 2013-14. ....	238
<b>Figura 25:</b> Número de alunos acompanhados por escolas apoiadas e pelos Centro de Recursos para a Inclusão no ano letivo de 2013-14 .....	239
<b>Figura 26:</b> Fases de Implementação do Programa TEIP. ....	262
<b>Figura 27:</b> Distribuição de alunos por Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas TEIP.....	263



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 :</b> Distribuição das entidades proprietárias, segundo natureza jurídica, 2013 .....	103
<b>Gráfico 2:</b> Perfil imigratório, nacionalidades predominantes em Portugal. ....	133
<b>Gráfico 3:</b> Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas TEIP- Território Educativo de Intervenção prioritário do Ministério da Educação e Ciência, no Continente (2012/13; 2013/14 a 2014/15) .....	288
<b>Gráfico 4:</b> Distribuição de Assistentes Sociais nos Programas TEIP nos estabelecimentos de ensino entre 2012-2014. ....	290

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Serviço Social Clássico vs. Serviço Social Alternativo .....	61
<b>Tabela 2:</b> Dimensões e abordagens do Empowerment segundo Moureau.....	116
<b>Tabela 3:</b> Taxa de escolarização aos 15, 16 e 17 anos, em Portugal (2000/01 a 2012/13).....	184
<b>Tabela 4:</b> Taxa real de escolarização, por nível de educação e ensino, em Portugal (2000/01 a 2012/13).. ..	197
<b>Tabela 5:</b> Tipologia dos Indicadores (Exclusão Social) segundo Clavel. ....	209
<b>Tabela 6:</b> Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas do Ministério da Educação e Ciência, no Continente (2001/02; 2003/04 a 2012/13). ....	287
<b>Tabela 7:</b> Distribuição do Programa TEIP por Direções Regionais de Educação e Agrupamentos, 2012-13. ....	289
<b>Tabela 8:</b> Distribuição do Programa TEIP por Direções Regionais de Educação e Agrupamentos, 2013-14.. ..	289
<b>Tabela 9:</b> Distribuição do Programa TEIP por Direções Regionais de Educação e Agrupamentos, 2014-15. ....	290

## INTRODUÇÃO

*Toda a sociedade que pretende assegurar a liberdade aos homens deve começar por garantir-lhe a existência.*

Léon Blum

A posição que o assistente social ocupa na sociedade é tão dinâmica quanto as relações sociais na medida em que acompanha e atua na realidade social na sua vertente sistémica, conseguindo assim compreender o contexto das interações em que se movimentam os diferentes atores sociais. Tal significa que o assistente social detém de um papel importante no contexto das relações sociais, sendo da sua competência encontrar junto das populações potencialidades para a mudança social.

Será importante ainda referir que esta disciplina científica, Serviço Social, à semelhança de todas outras, disciplinas, que se entrecruzam mais diretamente com os projetos de vida dos indivíduos que poderão estar mais vulneráveis sob o ponto de vista social e económico, não é indiferente, nem alheia às constantes mutações que vão ocorrendo na sociedade contemporânea, o que por seu turno poderá ter interferências na própria profissão, nos seus princípios, valores, identidade, funções.

Deste modo, refletir sobre a intervenção do Serviço Social bem como sobre o seu contributo junto às demais áreas do saber torna-se um exercício ininterrupto, sendo que e perante os novos cenários, o fazer profissional carece de um novo posicionamento e por consequência este novo posicionamento precisa ser interiorizado e concretizado.

Segundo Nogueira e Mioto (2006) :

(...) o Serviço Social adquire um novo estatuto a partir da posição do novo paradigma. É justamente através dessa apropriação que as ações profissionais encontram um novo espaço para a discussão. (...) construir essa nova posição do Serviço Social impõe colocá-lo no âmbito da discussão interdisciplinar (Nogueira e Mioto, 2006, p.9).

Assim e tal como Faleiros (1999) considerou é urgente que o Serviço Social realize um reprocessamento do objeto da profissão, que convoque novas realidades e novas

problemáticas para que tenha lugar uma autorreflexão e contribua para um Serviço Social mais ajustado às novas exigências do mundo contemporâneo, na medida em que de acordo com Bauman a atual sociedade é ambivalente e “líquida”:

É por causa da ansiedade que a acompanha e da consequente indecisão que experimentamos a ambivalência como desordem – ou culpamos a língua pela falta de precisão ou a nós mesmos por seu emprego incorreto. [...]. Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem causais ou limitar ou eliminar sua causalidade. (Bauman, 2007, p. 09).

Para Bauman (2007) a ambivalência presente nas sociedades contemporâneas (não sendo uma especificidade segundo o autor da contemporaneidade) deve-se às próprias relações existentes entre o Homem e a natureza, entre o Homem e a sociedade, a cultura, a religião, que e segundo o autor foram construídas numa determinada ordem em relação ao caos, o que leva a que haja uma diversidade de situações existenciais.

Uma das características da sociedade em que vivemos é a imprevisibilidade, a existência permanente de paradoxos e ambivalências existenciais desafiadores, desconcertantes, reflexo de uma sociedade em transformação, acelerada, pautada pelo risco e pela incerteza das relações sociais, económicas, políticas, familiares. Como consequência desta imprevisibilidade, os indivíduos vêm-se obrigados a tomar decisões o que os distancia cada vez mais de si, dos outros, das instituições, desligando-os por vezes do mundo das sociabilidades, participação cívica.

A individualização pela qual se pauta a sociedade atual surge como consequência da imprevisibilidade e de certo modo acaba por ser potenciador de uma sociedade competitiva e reducionista no que diz respeito à condição humana, nomeadamente respeito pela diferença, pela dignidade humana.

Este cenário social em muito caracterizado por um crescente individualismo, quebra das solidariedades tradicionais, crise da solidariedade expressa no Estado Providência provoca fissuras nos paradigmas ideológicos e políticos na medida em que o mesmo afasta de certo modo certos grupos populacionais dos seus direitos clássicos, limitando o acesso destes indivíduos aos centros de poder, ou seja à informação/educação.

Assumindo a informação/ educação um papel central ao nível da inclusão, ou mesmo invertendo o paradigma, ou seja, ao nível da exclusão, do sentimento de não pertença no espaço e no tempo em função da raça, religião, etnia, condição social, económica, física, mental, idade, sexo, a questão da inclusão/exclusão adquire contornos sociais relevantes na sociedade, ganhando espaço e pertinência no debate que vem sendo feito no campo de conhecimento na área social.

Tendo por base toda esta complexidade que é visível quer na sociedade quer no ser humano, todos os espaços e momentos no qual se desenrola a sua ação, acabam por refletir todas as fragilidades sentidas, vivenciadas e nem sempre superadas sendo o espaço ocupado pela educação formal, um espaço que espelha as tensões do cotidiano intra e extra familiar.

Neste início de século a escola à semelhança do que aconteceu com todos os outros espaços sociais e institucionais foi confrontada com uma panóplia e diversidade social, familiar, económica e cultural o que implica da parte desta deter de “consciência de estar no mundo” ou seja as instituições sociais, nomeadamente a escola, deverão adotar de facto políticas de inclusão, de proximidade às realidades sociais, económicas, culturais e familiares que caracterizam cada um dos seus alunos como forma de os indivíduos readquirem o sentimento de pertença aos lugares, à sociedade e lhes devolver o sentimento de crédito e confiança nas instituições públicas.

Assim e ocupando a educação um papel central no processo de desenvolvimento dos indivíduos encerra em si uma função que não se poderá limitar à mera transmissão de conhecimentos, mas que deve também preparar o indivíduo para a vida em sociedade, sendo que para que estas sejam funções exequíveis, alcançáveis será importante que o trabalho social no contexto educativo exista e incida, não na mera satisfação das necessidades básicas mas que promova a reconciliação dos indivíduos consigo mesmo, com a escola e com a sociedade.

É importante que o Assistente Social ao estar inserido no contexto educativo questione sobre:

- Os alunos consideram que efetivamente estão incluídos no meio escolar?
- As suas condições económicas, sociais, culturais são respeitadas, valorizadas?
- Qual é o seu contexto socioeconómico e familiar?
- Que fenómenos sociais interferem no processo de aprendizagem?
- De que modo os reflexos da questão social são vivenciados pelos alunos e a sua família, no trabalho, no acesso a bens e serviços?
- Os pais participam nas atividades escolares, conhecem as estratégias que a escola adota para resolução dos conflitos?
- A estrutura orgânica e física da escola potencia inclusão ou exclusão?
- E por fim: De que forma o envolvimento entre os diferentes profissionais contribui para potencializar o desenvolvimento, a melhoria da qualidade de vida e na construção de projetos futuros dos alunos?

Encontrar respostas que identifiquem, assumam a complexidade da vida em sociedade exigem um esforço e uma construção que é coletiva, sujeita a tensões e conflitos de ordem socioprofissional, por isso necessitam que a intervenção assente numa lógica de parceria. O desafio profissional passa por encontrar estratégias de ação que se ajustem às realidades sociais.

E tal como refere Bauman (2007):

Um mundo ordeiro é um mundo no qual “a gente sabe como ir adiante” (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – com toda certeza – de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros. Por causa de nossa capacidade de aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo. (Bauman, 2007, p. 10).

As práticas interdisciplinares e intersectoriais devem convergir para a construção de redes de apoio, tanto na dimensão informal como formal no que concerne às políticas públicas, auxiliando-os e colocando-os em condição de igualdade decisória, profissionais e utentes, de modo a efetivar a garantia plena de direitos e proteção

integral de todos os seus alunos, sendo que o Serviço Social ao estar inerido na dimensão escolar será promotor de uma cidadania plena.

Deste modo e porque este é um tema que suscita interesse e pertinência para a investigadora na medida em que a sua formação académica é em Serviço Social e assume as funções de docente num Estabelecimento de Ensino Superior, na licenciatura em Serviço Social há 9 anos, esta indubitavelmente que é uma das razões para a justificação da escolha do tema. Para além disso e por ter estado sempre ligada ao estágios da licenciatura em Serviço Social, enquanto supervisora, sendo que nos últimos dois anos ligada à Coordenação de Estágios da referida licenciatura, foi possível constatar que embora exista manifesto interesse por parte dos alunos em realizar o seu estágio em contexto escolar tal é impossibilitado por não existir, na maior parte dos estabelecimentos de ensino contactados (instituição acolhedora de estágio) assistente social, que possa orientar em termos institucionais os alunos de Serviço Social, que pretendam aí realizar a sua prática pré profissionalizante.

Ainda também e devido ao facto da investigadora ter trabalhado no terreno, como assistente social, nomeadamente numa Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, considera (tendo também por base estudos académicos realizado sobre esta temática, nomeadamente Loulé (2010)) que a inexistência de recursos externos a estas instituições, nomeadamente profissionais de Serviço Social no contexto educativo por um lado sobrecarrega as referidas instituições, por outro por vezes as problemáticas quando acompanhadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens já se encontram num patamar de gravidade tal, que o acompanhamento encerra com a retirada e não a prevalência na família, bem como por outras medidas em regime de colocação (acolhimento institucional). Deste modo e se as instituições chamadas de primeira linha estivessem todas elas dotadas, nomeadamente a escola de profissionais da área social, neste caso de assistentes sociais, as escolas estariam mais atentas e a sua ação seria mais preventiva no que concerne às problemáticas sociais existentes na sociedade.

Para além disso e baseada na experiência não só profissional mas também do conhecimento da realidade social, assumindo a escola um papel importante a este nível social, nomeadamente na formação dos seus alunos, dos cidadãos e tendo em conta o objetivo e a finalidade de ação do assistente social, mudança e justiça social, parece-nos contraditório que este não seja ainda um espaço efetivamente ocupado pelo assistente social.

No entanto e nesta análise referente à pertinência e existência do assistente social no contexto educativo, não se pode descurar alguns aspetos ou seja embora o Serviço Social não seja propriamente uma profissão recente pelo menos em contexto internacional, certo é que em Portugal, talvez devido ao seu percurso e a própria sociedade (em termos culturais) haverá ainda e generalizando uma certa perspetiva redutora e assistencialista associada à profissão bem como a ideia que para se desenvolver esta prática profissional apenas será necessário ter vocação, nomeadamente qualidades pessoais e princípios e valores ético-morais e por outro um entendimento de que tem um campo profissional difuso, dificultando ainda na atualidade a inserção de assistente sociais nas instituições e do reconhecimento e validade científica da profissão (Amaro, 2008).

Considera-se ainda pertinente debruçarmo-nos sobre este tema na medida em que sentimos alguns constrangimentos em encontrar literatura, estudos académicos que poderiam servir como orientação à investigação e aprofundar o nosso estudo, embora exista algum suporte científico sobre o serviço social em contexto educativo, nomeadamente os trabalhos de Almeida e Sosa (2014) entre outros autores o certo é que existe mais informação académica sobre o serviço social em contexto educativo internacional e não tanto ao nível nacional, ou aquela que existe foi pelo menos para a investigadora insuficiente, para a análise e reflexão, considerando-se por isso pertinente uma investigação neste campo de atuação, no sentido de aprofundar, investigar, pesquisar e inclusive contribuir para um crescente interesse neste espaço de atuação do assistente social.



Assim esta tese resulta de uma vontade pessoal, académica e profissional de aprofundar conhecimentos sobre esta área e de contribuir para que se crie o debate bem como seja feita uma reflexão em torno do espaço ocupado pelo Serviço Social mais especificamente por e volvidos tantos anos desde a sua institucionalização em Portugal, ainda existirem campos de ação onde o assistente social não assume representatividade, nomeadamente no contexto educativo.

A revisão bibliográfica incide não apenas, em literatura específica do Serviço Social mas também em conhecimentos provenientes de várias áreas do saber que se inserem nas Ciências Sociais, dada a importância da interdisciplinaridade para uma maior compreensão e reflexão do tema.

Assim pretendeu-se com este estudo saber se efetivamente os estabelecimentos de ensino têm ou não assistentes sociais bem como que tipo de estabelecimentos de ensino têm assistente social, ou seja se são estabelecimentos de ensino referenciados como problemáticos e por isso têm estes profissionais, ou se não, se esse não é um critério para a contratação destes profissionais e a partir daqui posteriormente construir reflexões em torno do lugar ocupado pelo assistente social na Educação, nomeadamente se efetivamente e atendendo que esta é uma profissão segundo Camacho (2000) que é facilitadora da construção nas estruturas escolares do modelo de escola inclusiva e da efetiva cidadania, participação ativa e responsável de todos os seus intervenientes, se está inserido nos demais estabelecimentos de ensino portugueses.

Mais especificamente, procurámos responder às seguintes questões:

Existem documentos legais que preveem a contratação de Assistentes Sociais no sistema educativo? A delimitação das funções/papéis do Serviço Social no sistema educativo está consagrada na Legislação? Que funções são desempenhadas pelo Serviço Social Escolar à luz da legislação? Nos instrumentos legais que se referem à composição da equipa técnica de pessoal não docente no contexto escolar, é feita referência ao Assistente Social? Qual é o número de assistentes sociais nos estabelecimentos de ensino? Quantos estabelecimentos de ensino existem em Portugal? Que tipos de estabelecimentos de ensino têm assistente social? Os estabelecimentos de

ensino que têm assistente social são referenciados como problemáticos (por exemplo TEIP)? Tem havido um aumento ou diminuição de assistentes sociais nos estabelecimentos de ensino? Tem havido um aumento ou diminuição dos assistentes sociais nos estabelecimentos de ensino referenciados como problemáticos? O Assistente Social quando inserido nos estabelecimentos de ensino insere-se em equipas multidisciplinares? Porque é os estabelecimentos de ensino optam por outros profissionais que não os Assistentes Sociais?

A investigação privilegiou por uma análise e interpretação de dados estatísticos e de instrumentos legais, que preveem a contratação de pessoal não docente, por exemplo assistentes sociais, correlacionando com perspetivas teóricas, permitindo construir uma retroação reflexiva.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998) a recolha, tratamento e análise dos dados evidencia uma fase essencial em qualquer investigação, situados, no paradigma qualitativo, deste modo o procedimento técnico utilizado pela investigadora para recolher informação sobre o tema em estudo foi a análise documental bem como a pesquisa bibliográfica.

No que concerne à pesquisa bibliográfica (diferente de revisão bibliográfica) esta constitui-se como um procedimento metodológico indispensável na produção do conhecimento científico, sobretudo em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que funcionarão como ponto de partida para outras pesquisas (Lima & Mioto, 2007).

Segundo Minayo (1994):

Entende-se por pesquisa bibliográfica como um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade

(Minayo, 1994, p.23)

De realçar que a utilização desta metodologia, pesquisa bibliográfica, justifica-se sempre que servir para fundamentar teoricamente o objeto de estudo contribuindo para a construção de elementos de análise através dos dados recolhidos, sendo que confere compreensão crítica do significado existente nas fontes pesquisadas, questionamento e interlocução crítica com o material bibliográfico o que permite, por sua vez, variadas possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo (Lima & Mito, 2007).

Relativamente à análise documental, foi um procedimento de extrema importância na medida em que permitiu fazer um levantamento de documentação legal existente referente à inserção de assistentes sociais nos estabelecimentos de ensino, documentos estes fundamentais para a compreensão e interpretação das funções, papéis desempenhados no contexto educativo pelo assistente social, que nos levam ao entendimento da pertinência do Serviço Social, nos estabelecimentos de ensino, na medida em que constitui-se como requisito central para o reconhecimento de uma atividade profissional num determinado espaço socioinstitucional a delimitação do saber profissional em termos legais.

Nesta investigação a pesquisa documental propiciou o acesso a informação que de outro modo seria inexequível, possibilitando também identificar questões cujas respostas seriam conseguidas através de outras técnicas, nomeadamente a análise e interpretação de dados estatísticos. Por vezes, aconteceu o processo inverso, alguns dados estatísticos conduziram-nos à necessidade da pesquisa documental, de modo a aprofundarmos e a correlacionarmos a informação. Deste modo, a pesquisa documental foi realizada ao longo de todo o processo da investigação empírica.

Assim e segundo Moreira (2005):

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (Moreira, 2005, p.1).

No entanto e embora se tenha optado pelo modelo qualitativo não foram rejeitados os procedimentos de quantificação, pelo contrário, alguns desses procedimentos foram exequíveis de ser utilizados e correlacionados no âmbito da metodologia mencionada.

Assim utilizámos investigações de cunho quantitativo sobre pontos pertinentes à nossa problematização, como dados secundários, a partir de um levantamento de informações aferidas na Direção Geração da Educação (2015) disponíveis no site oficial, sobre o número de Estabelecimentos de Ensino existentes em Portugal referentes aos anos de 2001-2002 e 2003 a 2012, o que aconteceu numa fase inicial da investigação pois o que se pretendia era saber o número de estabelecimentos de ensino em Portugal que têm assistentes sociais, no entanto e dado o número elevado destas instituições, ou seja no ano letivo de 2012-13 existirem 713 agrupamento de escolas e 95 escolas não agrupadas (um total de 908 agrupamento de escolas e escolas não agrupadas) considerou-se que este não seria um procedimento exequível de ser concretizado e posteriormente analisado, dado o universo de estabelecimentos de ensino ser tão elevado.

Assim e com o propósito de recolher dados que nos permitissem ir ao encontro dos nossos objetivos, contactámos novamente a Direção Geral de Educação, mais especificamente a EIPSE - Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo, que nos forneceram informações sobre o número de assistentes sociais nos estabelecimentos de ensino, referente aos TEIP, sendo que há o conhecimento por parte da investigadora, de que o Serviço Social em contexto escolar não se desenvolve apenas neste tipo de escolas, contudo e após consulta dos referidos dados disponibilizados pela EIPSE - Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo, constatámos que num universo de 137 estabelecimentos de ensino TEIP referente aos anos letivos 2014-15 estavam inseridos 95 assistentes sociais, para além disso e tendo por base que as ofertas de escola (informação esta que analisámos) para Serviço Social são predominantemente para escolas TEIP, direcionou-se o estudo para a análise e interpretação de dados referentes às escolas TEIP e o percurso do Serviço Social nestes estabelecimentos de ensino (TEIP) em contexto nacional nos anos letivo 2012-13, 2013-14 e 2014-15.

Com as conclusões destas pesquisas, foi possível proceder a uma maior interpretação e análise com maior nitidez da nossa unidade de análise, o Serviço Social na Educação.

Esta tese apresenta uma estrutura composta, para além da presente introdução, por dois capítulos contendo o corpo central do trabalho e a conclusão. Cada um dos capítulos apresenta uma breve introdução dos temas que serão tratados.

Nesta introdução procedeu-se a uma apresentação genérica do tema a investigar, justificando as razões e a pertinência da escolha empreendida. Identificaram-se os objetivos orientadores para a investigação e os principais eixos de análise desenvolvidos.

A Parte I, **Contexto e Debate sobre o Papel do Serviço Social na Sociedade** é composta por dois capítulos. Centra-se no escrutínio e análise do Serviço Social através de uma contextualização histórica do processo de implementação e desenvolvimento do Serviço Social em contexto internacional e nacional. Para além disso, no Capítulo II, é feita uma reflexão acerca do contributo do Serviço Social enquanto profissão na sociedade que devolve a dignidade, auto estima aos indivíduos bem como o sentimento de pertença e lhes potencia a sua liberdade e autodeterminação. Por último e dando continuidade ao momento anterior, são apresentadas as teorias que suportam e que conferem cientificidade à sua ação e investigação. Realçando que assumindo-se o Serviço Social enquanto profissão investigativa, o conhecimento a ser construído pela investigação centra-se não apenas na compreensão e explicação do real, mas também na elaboração e a implementação de capacidades de análise totalizantes que possibilitem a compreensão global de todo o processo, o que só é possibilitado através de ações sustentadas numa crítica teórica.

A Parte II, **Relevância e Papel do Serviço Social na Educação**, apresenta um quadro teórico que incide na especificidade da educação como processo de desenvolvimento social e humano pretendendo-se desenvolver uma análise reflexiva da compreensão da abordagem sistémica e de parceria das relações escola-família-comunidade. Para além disso é composta por vários momentos que incidem sobre estudos realizados na

sociedade portuguesa que possibilitam uma perceção dos contextos nos quais se tem vindo a movimentar a articulação entre os diferentes agentes educativos. Também inserido na Parte II será abordado o conceito de educação inclusiva, bem como o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social, sendo referenciadas as competências do Serviço Social nesta área, ou seja educação bem como ao nível da educação inclusiva.

Nesta análise e para uma maior compreensão efetiva da educação, procedeu-se ainda a uma apresentação evolutiva das políticas educativas em Portugal, sendo que a existência das mesmas interfere na vida dos indivíduos potenciando ou condicionando o fenómeno de exclusão e consequentemente a democratização do ensino, sendo por isso referenciados conceitos como exclusão social e exclusão escolar, não descurando uma dimensão prática, sendo para isso apresentados elementos que permitem nortear o Serviço Social na educação ou seja, dados estatísticos recolhidos junto da Direção Geral de Educação, que nos indicam o número de assistentes sociais que atualmente existem nas escolas portuguesas, bem como a análise realizada pela investigadora aos vários instrumentos legais que possibilitam a contratação de pessoal não docente, por exemplo de assistentes sociais.

Por fim são apresentados alguns desafios que se colocam à profissão no mundo contemporâneo, procedendo-se a uma análise sobre o trabalho desenvolvido pelo assistente social no contexto educativo enquanto agente de mudança para uma sociedade inclusiva.

Finalizámos com a discussão dos resultados, tendo por base as questões que surgiram ao longo do trabalho, procurando construir reflexões sobre o tema investigado.

Finalmente as conclusões apresentam-se com o propósito de sintetizar os conteúdos tratados ao longo do trabalho, realçando o que pode ser identificado para futuros avanços e desenvolvimentos investigativos, bem como algumas considerações sobre qual é o lugar do Serviço Social na Sociedade e na Educação

## **PARTE I. CONTEXTO E DEBATE SOBRE O PAPEL DO SERVIÇO SOCIAL NA SOCIEDADE**

Nesta primeira parte cujo título incide no contexto e debate sobre o papel do Serviço Social será realizada uma análise compreensiva ao que está na base do surgimento do Serviço Social, o que pressupõe uma contextualização histórica e política que possibilite perceber os fundamentos da profissão na atualidade (o que remonta para o paradigma da ajuda social) bem como o propósito ético e político que estão por detrás da emergência e consolidação do Serviço Social.

A profissionalização do Serviço Social extravasa a mera tecnicização da filantropia, a ideia muitas vezes existente no senso comum que o Serviço Social se torna profissão ao se atribuir uma base técnica científica de atividades de ajuda, à filantropia, descarta, esquece que o Serviço Social ganhou espaço como profissão nas sociedades laicas, racionais, produtivas regidas pelos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, que corrige os desequilíbrios e executa um projeto de justiça social.

O Serviço Social é uma profissão que tem características singulares. Ela não actua sobre uma única necessidade humana (...) sua especialidade está no facto de actuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternizados, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade. É por isso que os profissionais de Serviço Social actuam, basicamente na trama das relações de conquista e apropriação de serviços e poder pela população excluída e dominada (Falcão, 1989, p. 51).

A crise da modernidade, o domínio do individualismo, a quebra da solidariedade refletem o mundo atual, mundo esse que necessita que lhe sejam devolvidos valores, princípios e sentido de sujeito e comunidade, projeto este que o Serviço Social não tem conseguido efetivar.

O Serviço Social está a passar por um tempo turbulento. Necessita de uma nova visão que equacione a cidadania ativa para as pessoas mais pobres – uma cidadania de iguais que requer mudanças pessoais e estruturais na ordem social existente. As presentes tecnologias da governamentalidade produziram um enorme desperdício de talento humano e causaram um enorme sofrimento. Estas formas de fazer têm de ser substituídas por outras enraizadas na igualdade entre pessoas que partilham recursos, se tratam mutuamente com dignidade e que respeitam os recursos físicos e sociais da terra como herança de todos e cada um dos indivíduos e comunidades do planeta. Esta é a base da nova visão capacitadora do Serviço Social (Dominelli, 2004, p. 253).

A juntar-se ao atrás referido e apesar das conquistas adquiridas na profissão nomeadamente o reconhecimento da licenciatura, criação da carreira técnica superior em Serviço Social, a profissão em Portugal ainda não tem conseguido alcançar o seu lugar na vida pública, o que se deve segundo Amaro (2008) a vários fatores nomeadamente a imagem estereotipada da profissão ainda muito marcada por uma ação caritativa, caracteristicamente feminista e a falta de consciência coletiva da categoria profissional.

É importante sair da redoma de vidro que aprisiona os assistentes sociais numa visão de dentro e para dentro do Serviço Social, como precondição para que se possa captar as novas mediações e requalificar o fazer profissional, identificando suas particularidades e descobrir alternativas de ação (Iamamoto, 2001, p. 18).



## CAPÍTULO 1. TRAJETÓRIA HISTÓRICO SOCIAL DO SERVIÇO SOCIAL

*Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida.*

*Lao-Tsé*

### 1. A Evolução do Serviço Social Internacional

O Serviço Social só adquiriu expressão enquanto profissão no séc. XX, no entanto o ato de ajudar os indivíduos, que se encontravam em situação de carência social e económica segundo Faleiros (1999) é tão antigo quanto a humanidade, ou pelo menos desde o momento que se tem notícia da presença do Homem na Terra, sendo que de um modo geral e historicamente o Serviço Social atravessou períodos de gradações crescentes de racionalidade.

Deste modo e fazendo uma análise retrospectiva de todo o percurso que antecede a institucionalização do Serviço Social, o período inicial pode ser caracterizado pela ajuda motivada pelos ímpetus, desejos e sentimentos, que remontam à origem do Homem até ao século XV, neste contexto de expansão da doutrina católica a ajuda social segundo Mouro (2001):

equacionou a sua relação com os problemas sociais através de um processo de intervenção social dominado por uma profunda valorização religiosa das carências sociais e económicas produzida pelas influências geradas pela doutrina da razão natural. Este processo de redimensionamento evoluiu consoante as exigências da dinâmica socioeconómica e as características do sistema de reprodução. A sua progressiva afirmação na área social definiu a necessidade da sua utilização de forma mais organizada (Mouro, 2001, p. 49).

Ainda no âmbito desta análise inicial da evolução da ajuda social dando continuidade ao momento apresentado atrás, a partir do século XV seguiu-se um período marcado pela vontade de procurar, conhecer e interrelacionar os acontecimentos ocorridos numa dada sociedade historicamente determinada como expressão do processo social de transformação. Este período de transição entre o ajudar “em si mesmo” e o ajudar de maneira intencional, situa-se desde as primeiras formas de ajuda até à preocupação de

aperfeiçoamento da ação desenvolvida pelas pessoas que se ocupavam da atividade de assistir socialmente o Homem (Faleiros, 1999).

A ajuda social estabeleceu as suas bases no processo de apoio às situações sociais que no fundo refletem a incapacidade por parte do Estado em assegurar eficazmente o “bem comum”.

### **1.1. Antiguidade Clássica (VII ac-V dc)**

Esta é uma época pautada pelos valores morais e ontológicos, característicos da sociedade vigente. A estrutura social apresentava-se relativamente rígida, fraca mobilidade entre os setores sociais encontrando-se o poder político nas mãos dos detentores da terra (Caeiro, 2003).

A pobreza e a miséria eram consideradas naturais, sendo que as causas encontradas para explicar o fenómeno pobreza não assentavam em paradigmas científicos, mas sim baseado naquilo que seriam as crenças religiosas, ou até superstições. De referir que a contextualização histórica será sempre útil quando se tem em conta realmente os paradigmas, valores sociais, culturais e morais vigentes na época em questão como forma de compreender e perceber os fenómenos sociais.

Este é um período marcado fortemente pela escravidão, os escravos viviam em condições subhumanas, alguns dos escravos eram prisioneiros de guerra, sendo que foi durante este período que o próprio tratamento dos escravos sofreu alterações, de modo a diminuir e até suprimir os maus tratos infligidos aos escravos (Arendt, 1989).

Porém não se querará com isto cingir que a pobreza seria uma condição apenas dos escravos mas que esta seria uma característica patente nesta época. Segundo Arendt (1989):

Na Grécia Antiga, a propriedade significava que o indivíduo possuía concretamente um lugar no mundo (na polis), e que, portanto, pertencia ao mundo político com os consequentes direitos à cidadania. O poder entrelaçava-se então com a propriedade, e ambos situavam-se num espaço de conexões em separado da riqueza. Além de poder, propriedade e riqueza, havia um quarto critério gerador de espaços de desigualdade, que era o da liberdade (Arendt, 1989, p.71).

De referir que é um período claramente caracterizado por uma atitude fatalista perante a vida e o modo de entender o fenómeno religioso aceitando a preponderância do advir perante o presente (Caeiro, 2003).

O papel desenvolvido em termos de ajuda social tem como agentes a família, os vizinhos e os amigos, funcionando as redes informais como mecanismos de regulação dos desequilíbrios sociais durante esta fase histórica. Deste modo até ao desenvolvimento, aumento dos problemas sociais estes eram equacionados em função dos valores religiosos e culturais, sendo da responsabilidade das redes informais, nomeadamente família prestar auxílio aos seus familiares que estivessem mais vulneráveis do ponto vista social, económico.

O surgimento de problemáticas sociais com contornos mais complexos, irá tornar imperativo o envolvimento de outros agentes, mecanismos na regulação e no equilíbrio social, nomeadamente a Igreja e o próprio Estado (Mouro, 2001).

## **1.2. Fase Cristã (a partir do século IV )**

Com a introdução do Cristianismo no mundo Ocidental a ideia de fazer “Bem o Bem” nasce progressivamente, a transformação da natureza dos problemas e dos mecanismos de regulação social promovem a criação de um espaço favorável à emergência de preocupação e consciência social. De realçar que neste período de “apropriação religiosa e ideológica da pobreza”, as crises, depressões e guerras (Guerra dos Cem anos em França, por exemplo), igualmente as catástrofes (Peste Bubónica em Londres em 1348), são encaradas como uma fatalidade (Mouro, 2001).

A pobreza era o estado daqueles que não contavam com meios de subsistência ou porque não tinham ninguém que os sustentasse (viúvas, as crianças órfãs ou abandonadas) ou devido ao seu estado físico ser impeditivo para realizar uma atividade profissional (idosos ou doentes) atenuadora do risco social e ainda aqueles que embora não se encontrassem em nenhuma das situações referenciadas e estivessem “aptos para o trabalho” não conseguiam ser autossuficientes e consequentemente estariam vulneráveis ao fenómeno da pobreza (Faleiros, 1999).

Segundo Faleiros (1999) o tratamento prestado aos indivíduos que estavam em situação de pobreza seria resultado tanto das relações económicas como religiosas e políticas, sendo que havia uma articulação entre a soberania religiosa católica e a ordem política feudal.

A Igreja Católica administrava as instituições para as “obras de caridade”, sendo que os seus procedimentos refletiam princípios doutrinários que viriam a balizar a postura moral e um certo modo de estar na vida (Mouro, 2001).

Como exemplo desta presença da Igreja nas instituições de caridade, mais especificamente o trabalho desenvolvido pelas pessoas no sentido de auxiliar os indivíduos que se encontravam em situação de pobreza, temos a “Diaconias”.

As palavras diakoneo, diakonia, diakonos são traduzidos por palavras como servir, serviço, servo; assistir, assistência; ministério. O significado fundamental do termo grego diakoneo é “servir às mesas” e no seu uso secular refere-se a tarefas que cabem a escravos e escravas, ou às mulheres, como os preparativos para a refeição, pôr a mesa e servi-la, proceder a limpeza. No uso neotestamentário, o termo indica o servir à mesa, mas também o servir de modo geral. (...) Esse serviço visa o bem-estar do próximo, numa perspectiva integral: corpo, alma, emoções, mente, espírito... Assim, inclui o cuidado com suas necessidades corporais e físicas, procurando superar o que lhe causa sofrimento: doença, fome, abandono, isolamento, descuido. A diaconia, desde as origens, está ligada ao cuidado de pessoas em necessidade (Rief, 2003, pp.23-24).

Assim as diaconias estavam divididas em “diáconos” – ministros a quem competia recolher e distribuir auxílios e as “diaconisas” – viúvas cujas funções passavam por prestar socorros, visitar os doentes e cuidar das crianças, em suma tinham como incumbência organizar e distribuir /recolher as esmolas bem como outro tipo de auxílios materiais junto daqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e económica, ou seja em pobreza (Mouro, 2001).

Não se pode ainda deixar de referenciar o contributo e atuação desenvolvido pelas Misericórdias enquanto resposta organizada de controlo sob o fenómeno da pobreza durante o início do século XV em Portugal tendo como dinamizadora a rainha D. Leonor mas que depressa se expandiu para além de Portugal, assim e de acordo Mouro (2001):

As misericórdias portuguesas legitimaram-se institucionalmente como entidades sociais que se empenhavam activamente no exercício social de um conjunto de iniciativas eminentemente assistenciais. Ajudar os pobres, enfermos, presos, órfãos impôs-se como o seu objetivo primordial. (...) Quanto à sua atuação competia aos irmãos das misericórdias a obrigação sócio religiosa de desenvolver no terreno uma intervenção pessoal junto daqueles que necessitavam ser socialmente ajudados (Mouro, 2001, pp.274-275).

Para além das Misericórdias outras instituições de cariz religioso desenvolveram o auxílio aos mais necessitados (económica e socialmente) sendo elas, os hospitais, albergarias, confrarias, corporações de artes e ofícios e as organizações de voluntariado de cariz laico e religioso (Correia, 1994).

Assim e segundo Correia (1994):

As albergarias tinham como finalidade dar abrigo aos pobres, inválidos, doentes e peregrinos (...) no que diz respeito às mercearias são definidas como instituições de asilo para pessoas com mais de cinquenta anos, na generalidade mulheres viúvas ou solteiras de boa condição social que recorriam a este tipo de instituição por infortúnio, ficando simultaneamente com direito a um tratamento social de acordo com a sua classe e obrigadas cumprir preceitos religiosos (...) os hospitais não se limitavam ao tratamento dos doentes pobres, tinham simultaneamente a função de asilo e hospedaria para pobres (...) as gafarias destinavam-se aos indivíduos com lepra (...) as confrarias e corporações de arte e ofício eram associações profissionais de pessoas para o culto do santo patrono e para a caridade recíproca entre seus membros (Correia, 1994, pp-192-236).

Durante a Idade Média, segundo Oliveira (2005) existiram assim três formas de ajuda aos mais necessitados:

A *ajuda pública*, fornecida principalmente através das ordens religiosas, ou ainda, através dos hospitais que aparecem quase simultaneamente com os primeiros mosteiros. Também cabe incluir nesta categoria a *ajuda e proteção social dos reis e senhores*.

Desde a primeira Idade Média, ganhou importância a ideia de que era obrigação do rei e dos senhores proteger os vassallos, servos e súbditos, atender às suas necessidades e olhar pelo bem de todos.

A *ajuda mutual*, prestada pelas Cooperações entre os membros que as integravam. Dentro das Confrarias das associações profissionais foram organizadas novas formas de assistência social.

O membro de uma cooperação de grémios, seja qual for a sua categoria (mestre, companheiro ou aprendiz), era protegido pela própria Cooperação. Esta protecção era extensível à sua família em caso de morte.

A *esmola*, ação de carácter individual, praticada pelas pessoas como “dever religiosos e meio de salvação” constituía-se na forma de ajuda mais difundida.

A maneira de conceder esmolas poderia apresentar duas modalidades diferentes: a entrega de ajuda (esmola) a um necessitado ou à sua família e a ajuda a instituições (asilos, hospitais, etc.) que prestavam serviços a pessoas internadas nelas (Oliveira, 2005, p.18).

Portanto são as ordens religiosas, os reis e organizações corporativas que se ocupavam da atenção e da organização do atendimento aos indivíduos que se encontravam em situação de pobreza assim e de acordo com Faleiros (1999):

A doação era mediatizada pela caridade, um meio de fazer ao outro uma doação conforme a apreciação das necessidades do outro em função do supérfluo. É uma relação de dom pessoal do mais forte em direção aos deserdados e despossuídos, embora os que possuíam não se desfizessem de todos os seus bens em favor do despossuídos de forma geral. Ao contrário eles mantinham uma auréola de legitimação por sua aparente bondade para com os homens (filantropia) e diante Deus, na crença de obter um lugar no céu. A caridade era mediação da crença (Faleiros, 1999, p.181).

### **i. O papel de Juan Luis Vivés (1492-1540)**

Na sua obra, *De subventionem pauperum* publicada no ano de 1526 segundo Faleiros (1999) Vivés recomenda que o socorro aos pobres deve ser baseado na justiça, dar a cada um aquilo de que precisa para se reajustar; não deve ser uma esmola esporádica, mas um auxílio para resolver definitivamente a situação. Na obra acima referenciada é tratada a causa da miséria e a necessidade da união dos homens e a divisão do trabalho.

Esta obra surge numa altura de grandes conflitos sociais decorrentes dos movimentos migratórios, ou seja quando os camponeses foram expulsos das suas terras e partem para as cidades em busca de melhores condições de vida, situação esta que não se efetiva e leva ao aumento da mendicidade, pobreza, vulnerabilidade social nos meios urbanos.

Para Mouro (2001):

Efetivamente esta obra, que se sustentou numa reflexão humanista sobre a política assistencial, gerou, em consequência da incomodidade política que provocou alguma incompreensão relativamente às propostas de mudança do modelo assistencial utilizado e despertou no inconsciente social a necessidade de serem revistas as formas de utilização social do exercício da ajuda social na gestão dos problemas de carácter social (Mouro, 2001, p.272).

Juan Luis Vivés propôs a criação de um sistema atendimento aos indivíduos que estavam em situação de pobreza de modo e segundo Faleiros (1999, p.182): “corrigirem os seus vícios e aceitarem com resignação a pobreza com o objetivo de se recuperarem”, assim para o autor a melhor maneira de ajudar o indivíduo que se encontra num estado de pobreza, consistiria em treiná-lo e fornecer-lhe os instrumentos para poder trabalhar e sustentar-se, tornar-se autónomo, autossuficiente, sendo que para Vivés a assistência deveria estender-se a todas as categorias de pobreza.

Juan Luis Vivés considerava que a assistência devia ser organizada ainda, entre os trabalhadores através de medidas de previdência, em caso de doença, desemprego e velhice. Nesta ótica são adotadas medidas contra a mendicância profissional ou seja os mendigos deveriam ser devolvidos às suas cidades de origem, com a assistência necessária à viagem, para além disso é efetivada a cooperação entre as várias associações de caridade, coleta e centralização de fundos, isto é a unificação da divisão de trabalho.

Ajudar os indivíduos que se encontravam em situação de pobreza, proceder á identificação, sinalização dos mesmos, para posteriormente poder auxiliar e perceber se estas situações problema tendiam a evoluir ou diminuir e quais as causas, bem como construir mecanismos de ação que incidissem no fenómeno da pobreza, tornou-se como imperativo nesta altura o que se deveu sem dúvida ao trabalho desenvolvido por Juan Luis Vivés (Mouro, 2001).

Para Vivés uma atuação eficaz no fenómeno da pobreza pressupunha o envolvimento, bem como a adoção de medidas por parte do Estado, poder público e político, assim e segundo Ander-Egg (1995):

Não se trata já das obrigações de cada um isoladamente, mas do que a cidade como coletividade deve fazer e da responsabilidade das autoridades no concernente ao atendimento aos pobres. Se o atendimento dos pobres for negligenciado, a República corre perigo. Aqueles que são premidos pela necessidade roubam, têm inveja dos ricos, indignam-se e se ressentem de ver que alguns têm suficiente para manter bufos, cães, meretrizes, mulas, cavalos, elefantes e que eles não tenham coisa a dar aos seus filhos pequenos, que padecem de fome. Estas situações provocam guerras e desordem (Ander-Egg, 1995, p.72).

Não obstante todo esta perspetiva ideológica da ajuda social proposta por Vivés sobre a gestão e a responsabilidade pública nesta questão, a ajuda social continuou a ser protagonizada pela sociedade civil e instituições religiosas com um cunho caritativo (Mouro, 2001).

Embora não tenha sido dinamizada por Vivés será importante falar nas *Poor Laws* na medida em que vão ao encontro desta dimensão sociológica e de responsabilização das localidades, cidades, Estado pelos indivíduos que se encontravam em situação de pobreza.

No século XVII foi promulgada na Inglaterra pela Rainha Elisabeth a *Poor Laws*, que consistia num conjunto de medidas de cariz público que tinham como objetivo atuar nas causas efeitos da pobreza, embora esta reflita uma consciência, responsabilização estatal pelo fenómeno de pobreza o certo é que esta tem um cariz caritativo, residual sendo que a sustentabilidade destas medidas resultava de um esforço coletivo, impostos coletados aos municípios e posteriormente distribuídos pelas paróquias de acordo com as necessidades da população.

Deste modo a *Poor Laws* (Lei dos Pobres) englobava medidas as seguinte medidas segundo Martinelli (1991):

A Lei dos Pobres de 1601 delegava autoridade legislativa para o estabelecimento nas paróquias destas instituições, que poderiam unir duas ou mais igrejas que iriam organizar as casas de trabalho para abrigar os pobres, dar lhes assistência, mas também ter lucros com eles, com a venda dos produtos que os pobres produziam nesses abrigos, essas organizações também recebia verba oficial do governo inglês conforme o parágrafo primeiro da Lei dos Pobres de 1601.

Programou-se então a Segunda Lei dos Pobres, sancionada em 1834 pelo Parlamento inglês e o Rei George III, patronizaram a reformulação dessa lei, pois era necessário organizar a administração do auxílio aos pobres, ajudar aqueles que realmente necessitassem e punir os que se recusassem ao trabalho, criando instituições que tinham como objetivo tirar da rua o pobre sem moradia, educá-lo e inseri-lo no trabalho. Mas infelizmente esses ditos “asilos” iniciaram um processo de enriquecerem com o lucro recebido mediante aos recebimentos de impostos que o governo repassava a essas igrejas e a produção que os pobres produziam nas oficinas desses asilos, a preocupação com o atendimento ao necessitado ficou em segundo ou terceiro lugar, ficando como meta prioritária o ganho de capitais (Martinelli, 1991, p.59).

Assim a *Poor Laws* que era considerada por autores como Malthus e Adam Smith como um empecilho sociológico na medida em que estes seriam defensores acérrimos do liberalismo económico, a pobreza é atribuída causas individuais, psicológicas, percecionavam a ação estatal como opressora do desenvolvimento económico e por seu turno iriam potenciar não a integração social dos indivíduos que eram abrangidos por estas medidas mas iriam promover a dependência em relação ao estado e criar situações de injustiça, desequilíbrio social nos indivíduos que de algum modo nunca necessitaram ser apoiados social e economicamente pelo Estado.



A pobreza é tida pelo autores referenciados como uma inadequação social, ou seja as causas da pobreza eram meramente individuais e não estruturais, sociais o que espelha o pensamento da época (século XVII e XVIII) desde modo e a força desta perspetiva na época irá fazer com que e segundo Martinelli (1991):

A beneficência e os abrigos passam a ser substituídos pela repressão e reclusão dos pobres. A ideológica expressão de “marginal” começa a adquirir uma conotação de “criminalidade”. O pobre, aqui identificado com “marginal”, passa a ser visto como ameaça à ordem. O sujeito que recebe assistência, beneficiário, acomodar-se-ia a tal situação, tendendo a reproduzir sua condição, sua pobreza. A assistência seria a verdadeira causa da ociosidade, da acomodação, do conformismo, enfim, da pobreza (Martinelli, 1991, p.57).

## **ii. O Papel de São Vicente de Paulo (1581-1660)**

A ação de Vicente de Paulo dirigia-se no sentido da sistematização da distribuição da ajuda social e da reabilitação dos indivíduos que se encontravam em situação de extrema pobreza e que se dedicavam à mendicidade.

Pensado para agir dentro de um espaço urbano e camponês, cria juntamente com Luísa Marillac duas organizações de suporte denominadas: “Damas da Caridade (criada em 1617, formada por senhoras da elite da sociedade, tinha como objetivo prioritário visitar e fornecer auxílios aos pobres e aos doentes nas suas casas ou nos hospitais); as “Filhas da Caridade” (aprovada pela Sta. Sé em 1653), formada por raparigas camponesas.

Estas duas estruturas constituídas, respetivamente, por senhoras da sociedade e por camponesas, são consideradas as primeiras formas organizadas de voluntariado feminino.

As orientações de fundo, onde se sustentavam estas organizações de voluntariado, consistiam no seguinte:

- Só se deveria dar esmolas depois de um estudo criterioso das situações mediante métodos de estudo hoje denominados “técnicas de observação participante”;
- A melhor forma de ajudar os pobres seria arranjar-lhes emprego ou ensinar-lhes um ofício;

- Dever-se-ia ensinar as mães a cuidar e educar os filhos;
- Dever-se-ia organizar obras assistenciais para combater os principais males sociais;
- Era sustentado através de impostos e doações;
- Existiam pessoas responsáveis pelo acompanhamento das situações, os voluntários, que moravam nos bairros dos pobres, informavam-se a respeito das condições de vida destes e vigiavam-nos (Mouro, 2001).

O voluntariado assumiu um papel fundamental na promoção de práticas grupais de ajuda social que auxiliavam de forma organizada ao nível da regulação do equilíbrio das relações sociais, sendo que inicialmente foi desenvolvido pelas organizações religiosas, posteriormente assumiu um cariz laico.

Será no entanto no século XIX que irá ocorrer um maior grau de sistematização da ajuda, deixando de estar reduzida a uma ação meramente caritativa e pontualizada começando a assumir características também beneficentes e tendencialmente organizadas, como por exemplo na Escócia com o trabalho desenvolvido pelo economista e escritor Thomas Chalmers. Em 1823 Chalmers começa a organizar um sistema assistencial, subdividindo em distritos e introduz no seu trabalho o inquérito no tratamento da problemática da pobreza.

Este tipo de estudos já tinham sido desenvolvidos nos finais do século XVII por Gregory King, sendo que será ainda importante referir outros trabalhos de campo sobre a problemática social do fenómeno da pobreza que alcançaram um maior reconhecimento, visibilidade científica e uma grande importância em termos sociais – enquanto ferramenta para retratar a realidade social- nomeadamente os trabalhos de Boothe, Rowntre e Boawley realizados a partir de 1890. Compreende-se que a atuação no fenómeno da pobreza pressupõe que se recorra à utilização de levantamentos socioeconómicos, como o intuito de se obter uma visão real, objetiva e não moralista/moralizadora dos problemas sociais, levando também à necessidade de reflexão dos resultados obtidos (Mouro, 2001).

Poder-se-á caracterizar este período como sendo de reorganização dos serviços de assistência social, bem como de valorização substantiva da análise da realidade social ou seja considera-se que a prática social deve ser efetuada de modo adequado a fim de regular equilibrar as relações sociais.

O processo de construção do Serviço Social difere em cada país, em cada momento da sua história, o que se deve as aspetos de ordem cultural, político ideológico, consciência profissional, bem como os motivos de ordem social e económica (Batista,2001).

No plano de comparação internacional, observa-se principalmente sete fases no desenvolvimento da atividade de Serviço Social. A Fase de emergência social (1890-1898); Fase de institucionalização (1897-1937); Fase de legitimação (1917-1930); Fase de qualificação (1930-1960); Fase de sincretismo (1960-1965); Fase de (Re) Identificação (1965-1974) e Fase de Afirmação (1974 até à atualidade).

### 1.3 Fase de emergência social (1869-1898)

*Fundamental é gostar de trabalhar com pessoas, ter interesse pelas suas “histórias de vida”, os seus problemas e sobretudo respeito pela Autonomia e Liberdade Individual.*

*Addams*

Tendo como mote a questão social do século XIX e o cenário que daí decorre ou seja o conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura que são evidentes nesta altura fruto da Revolução Industrial, mais propriamente do crescimento económico desenfreado que não teve em conta nem sob proteger a grande maioria da população em termos sociais, opera-se a construção de um projeto ético-político no qual se insere o Serviço Social enquanto promotor de mudança, bem estar e justiça social.

Para Núncio (2010):

A profissão de Assistente Social organizou-se no começo do século XX, influenciada pelas correntes de pensamento da época e em torno de uma questão primordial: que meios utilizar para resolver a questão social? (...) todas as reflexões tendiam a procurar meios para fazer frente, simultaneamente, à miséria dos trabalhadores e à ameaça social que estes podiam vir a representar (Núncio, 2010, p.40).

Para além disso e na ótica das razões que estão por detrás do surgimento do Serviço Social, Montaña (2007):

[...] produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração da classe hegemônica, quando no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à ,questão social' (Montaña, 2007, p. 30).

Assim e porque o Serviço Social não só interfere mas é interferido pelo social, por tudo o que nele acontece, o desenvolvimento e consolidação das Ciências Sociais inegavelmente contribuíram para uma ação refletida no Serviço Social resultado da substituição das explicações religiosas, metafísicas sobre as causas das coisas, dos problemas sociais para explicações científicas que permitiram o conhecimento e uma atuação adequada, válida, rigorosa e refletida, sobre os limites da ação e os fins a que se destina.

O surgimento dos bairros operários em Londres em consequência da Revolução Industrial, caracterizado pela aglomeração populacional, insuficiência de habitação, promiscuidade, doenças e falta de higiene, a juntar-se às implicações legais como o trabalho infantil, discriminação sexual, inexistência de regulamentação laboral, salários baixos, os problemas económicos como desemprego, subemprego, má, exploração e miséria e o surgimento de um novo modo de produção, o capitalismo, bem como as todas as outras consequências sociais que são resultado de todo este processo de transformação social, levam a despertar e a refletir para a necessidade da criação de uma nova estratégia, ação alternativa a uma ação clássica, redutora da condição de pobreza.

Assim e de acordo Mouro (2001):

Toda esta dinâmica de reflexão sobre os problemas sociais que tocava com o fenómeno da pobreza e a sua relação com o progresso social fez com que a evolução concreta sobre o conhecimento da pobreza se tivesse tornado sociologicamente um processo irreversível com responsabilidade determinante quer na formação de uma atenção dirigida sobre os sintomas sociais que serviam de diagnóstico à questão da falácia do progresso social gerado pela industrialização, quer na construção de uma nova forma de agir no campo de intervenção que se

diferenciava das formas clássicas de intervenção social (...) por investir um projeto mais organizado de ação social (Mouro, 2001, pp.109-110).

É a ideia da racionalidade e da ação metodológica que se vai acentuando e conferindo à atividade assistencial um carácter mais reflexivo e uma visão mais ampla, sendo que o inquérito iria permitir uma sistematização que viria a esclarecer e a identificar as causas dos problemas, dando elementos para o diagnóstico e o tratamento.

Será na tentativa para analisar uma determinada situação humana minuciosamente não se limitando a recorrer à generalização dos factos sociais, que se verifica que há uma alteração do *modus operandis*, na medida em que começa a ser caracterizado por uma maior sistematização, aumentando a capacidade de agir face às situações sociais.

Não apenas as ideias, estudos de Chalmers, Booth, King mas de vários investigadores sobre a pobreza, irão projetar, contribuir para esta nova forma de agir no social desencadeando a evolução do voluntariado social.

Exemplo deste contributo no voluntariado social, foi a criação de um Centro Social em 1824 por Toynbee e Barret composto por voluntários e estudantes universitários que realizavam estudos de modo a identificar e trabalhar nas causas dos problemas sociais e relações sociais (Mouro, 2001).

Será ainda pertinente nesta ordem de ideias referir e introduzir o contributo de Le Play na área social através dos estudos realizados sobre a pobreza e classe operária, tendo utilizado o seu método, observação direta e análise comparativa (Martins, 1993).

Assim e segundo Martins (1993) a realização bem como o resultado dos seus estudos introduziram uma nova forma de conhecer e atuar sobre a realidade social assim:

A publicação em 1855 de "Les Ouvriers Europeens" constitui o estudo empírico, quantitativo e comparado, dos sistemas familiares europeus, baseado nas monografias e nos orçamentos familiares. Para Le Play a estabilidade social passava pela "família souche", sistema em que os pais designavam um herdeiro único, ficando os restantes filhos a trabalhar na exploração mas sem usufruírem da herança paterna. As "classes superiores" que denomina de "autoridades sociais" constituem modelos a seguir. Elas tem de aconselhar e mostrar o caminho a prosseguir, encarregando-se em particular da "questão social" sendo responsáveis pela organização ou desorganização familiar e social (Martins, 1993, p.11).

No ano de 1865 também na cidade de Londres foi desenvolvido um projeto experimental por John Ruskin e Otávia Hill, segundo Mouro (2001, p.111): “num universo de três casas de inquilinos onde residiam somente operários, cujo objetivo prendia-se com a necessidade de se estudarem os efeitos da educação familiar e social no ambiente do quotidiano operário”.

Sob influência de todos estes estudos que tinham como objetivo conhecer e atuar na realidade social, surge a *Charity Organization Society* de Londres. Esta sociedade foi fundada em 1869, no referido contexto de aparecimento de bairros operários em Londres e da necessidade de auxiliar os seus habitantes.

Em 1883 Octavia Hill publicou *Homes of the London Poor*, que resultou de um estudo sobre as condições habitacionais de indivíduos que viviam em zonas degradadas de Londres.

A característica básica desta organização seria regularizar a concessão de auxílios, os esforços tendentes a colocar os indivíduos que se encontravam em situação de pobreza em abrigos (destinados para estas situações de pobreza) bem como proceder ao estudo das suas necessidades e ao desenvolvimento das competências sociais e pessoais destes indivíduos.

A importância do voluntariado social vai ser reforçada a partir do momento em que o interesse pelas questões de ordem social (manifestado pelos filantropos) começa a ser igualmente comungado e reiterado por uma certa elite intelectual, que se movimentava na área da medicina, da economia, da estatística e da sociologia.

Contudo, pelas exigências decorrentes de um trabalho ativo no terreno e pelas condições reais em que o mesmo se desenrola, cria-se a inevitabilidade deste trabalho ter um suporte efetivo em meios humanos que funcionassem como alicerce logístico a um projeto social sustentado num conhecimento objetivo da realidade concreta.

## i. Settlements

Os *Settlements* constituem um tipo de serviço criado na Inglaterra e nos EUA que traduzem uma maneira muito *sui generis* de conceber a prática social, sendo que estes centros sociais traduzem-se num acentuado mecanismo de controlo sobre o fenómeno da pobreza bem como de entendimento real e objetivo sobre os fenómenos sociais e desconstrução da imagem do “pobre” sustentado por um pragmatismo sociológico, ou seja pela realização de inquéritos sociais e do método “observação participante” como forma de diagnóstico dos problemas sociais (Mouro, 2001).

Nesta ótica e atendendo à emergente consciência e preocupação social que caracteriza o século XIX como resposta ao sobejo aumento de situações vulneráveis do ponto vista social e económico, resultado do processo de industrialização, migração e urbanização, em 1884 surge na Inglaterra o Movimento *Settlements* que resulta de uma ideia de Samuel Barnett e Octavia Henrieta Barnett, onde se incluem os atrás mencionados centros sociais. Pretendia-se com esta ideia, oferecer um conjunto de serviços de apoio social e não tanto económico, material, que seria prestado em centros sociais que se concentravam nos bairros onde residiam indivíduos com fracos recursos sociais e económicos, nomeadamente imigrantes, trabalhadores fabris entre outros.

Este trabalho desenvolvido por voluntários e jovens universitários que durante um determinado período ficavam a residir nesses centros sociais de apoio às zonas habitacionais que concentravam uma população que de alguma forma não estaria integrada socialmente. De realçar que a lógica interventiva deste tipo de centros assentava no paradigma de que a melhor forma de atuar sobre estas situações implicava o conhecimento efetivo da realidade social através do estudo, levantamento socioeconómico, bem como do contacto permanente dos voluntários, jovens universitários com os sujeitos alvo de intervenção para que posteriormente e como resultado da avaliação diagnóstica se trabalhasse numa ótica educativa, ou seja educar para a aquisição de competências sociais e pessoais integradoras dos sujeitos na sociedade.

De referir que estes centros sociais tinham uma forte influência religiosa, ou não tivesse sido o seu mentor, Samuel Barnett, alguém ligado à igreja, aspeto que era transposto para preocupação de se educar e trabalhar o indivíduo ao nível das competências também morais, o que não se quer com isto retirar a validade, contributo do *Settlements* no que concerne à evolução do *modus operandis* da prática social, solidariedade. Assim e para efetivar esta nova conceção de trabalho os Settlements dispunham de espaços, salas de leitura e de aulas, salas de reunião e ginásios, assim como habitações (Branco, 2015).

De acordo com Mouro (2001):

Este envolvimento institucional na descaracterização da imagem de degradação retratada no modo de vida de grande parte da população activa, permitiu (...) identificar a relação da pobreza com os problemas ligados a aspetos da vida económica e da condição física dos trabalhadores e fez também que se tivesse tornado oportuno o envolvimento da Economia assim como da Medicina num projeto de recuperação das condições sociais de vida das camadas de população mais carenciadas (Mouro, 2001, p.113).

Este movimento chegou aos Estados Unidos da América no ano de 1889 dando seguimento à lógica de ação, educação criada por Barnett, embora existissem algumas diferenças em termos de diretrizes, orientações ideológicas. Ou seja as *Hull House*, criadas por Jane Addams circunscrevem-se também na ideia de educação da população que reside em zonas habitacionais direcionadas para indivíduos socialmente frágeis prestando-lhes para isso através dos centros sociais um conjunto de serviços sociais, no entanto esta dinâmica interventiva levada a cabo pelos voluntários, Universitários das Hulls era desvinculada de preceitos morais, religiosos, deveria ser uma intervenção laica que se deveria concentrar no indivíduo, nas suas problemáticas e meio social envolvente de modo a atuar adequadamente junto do mesmo (Silva, 2008).

Para além disso o trabalho das *Hull House* está também direcionado para ações de cariz humanitário, cívico, político e de reforma social dos quais se destacam a criação de uma Associação para o Progresso de Gente de Cor, apoiando as reivindicações e os movimentos sindicais e de um centro de investigação (Silva, 2008).



## ii. Charity Organization Society

Assim e de modo a concretizar uma atuação adequada, ou seja uma atuação que em termos de procedimentos pautasse pela uniformidade e fosse ajustada a cada situação em 1893 surge o primeiro curso experimental de formação para visitantes sociais voluntários, organizado pela *Charity Organization Society* inglesa. No ano seguinte é promovida uma experiência idêntica nos Estados Unidos da América (EUA), Nova Iorque.

De acordo com Mouro (2001) o visitador social ou *friendly visitor*:

É definido como sendo o serviço desempenhado por um visitador voluntário com a finalidade de promover uma compreensão mútua entre ricos e pobres, prevenindo assim conflitos entre as classes sociais. O visitador não levava apenas esmolas, mas simpatia, esperança, coragem, enfim ideias e carácter (Mouro, 2001, p.111).

A partir deste momento, torna-se urgente assegurar formação adequada para o exercício social de um certo tipo de atividades sociais praticadas pelo voluntariado social. Forma-se um clima favorável à discussão da questão da qualificação e da profissionalização do voluntariado social, utilizando pessoal remunerado, as próprias *Charities Organization Societies* iniciam-se na realização de pesquisas sociais que serviriam, não só para determinar formas concretas de ajuda social, mas também para ensaiar a formulação de critérios de ajuda social. Para o efeito serviam-se de inquéritos sociais sobre as condições socioeconómicas para seleccionar as famílias a apoiar.

Segundo Núncio (2010):

foi no século XIX que se produziu a grande mudança, no sentido da profissionalização do Serviço Social que, de actividade desempenhada por voluntários de boa vontade, passa a profissão exercida por trabalhadores assalariados e progressivamente qualificados. Registe-se, aliás, que foi em 1895, em Londres, que se celebrou o primeiro contrato de trabalho remunerado com uma trabalhadora social (Núncio, 2010, p. 51).

O ano de 1897 constitui uma mudança significativa no tratamento de uma necessidade sentida em relação a uma profissionalização do voluntariado social, Mary Richmond, membro da organização americana, propõe a criação de uma Escola de Filantropia Aplicada: “o pessoal estudasse os elementos essenciais comuns a todas as formas de Serviço Social, segundo um sistema que combinasse a teoria e a prática” (Richmond, 1956).

É neste âmbito que vão surgir em 1898 os denominados “Cursos de Verão” *Summer School of Philanthropic Workers* destinados ao aperfeiçoamento do trabalho voluntário, cursos com a duração de 6 semanas, baseando-se em aulas teóricas, visitas a instituições sociais e estágio supervisionado, em 1904 passou a ter a duração de um ano e integrado na *New School of Philanthropy*, e em 1919 passou a ter a designação de *New School of Social Work* (Branco, 2015).

Em 1899, Mary Richmond introduz a formação em *Social Work* seguindo as orientações de Octavia Hill, na Escola de Filantropia de Nova Iorque onde, esta última, vem a ser professora e assessora.

Deste modo e sob égide de uma mudança significativa do ponto de vista social, de uma atuação que incida de facto nos problemas sociais e que insistisse numa formação teórico-prática, neste contexto de aperfeiçoamento da “ajuda social” que as *Charities Organization Society* (COS) se destacam.

A COS era dirigida por um Conselho que integrava personalidades da política, da aristocracia, da Igreja, dos círculos profissionais e dos católicos socialistas (nomeadamente Octavia Hill), sendo que o trabalho alicerçava-se em comissões de distrito que regulavam outras comissões com profissionais, tendo por função o contacto com todos os organismos e sociedades de caridade do distrito (clero, funcionários ligados ao socorro dos pobres) o registo dos casos atendidos, a investigação de novos casos e o encaminhamento para a entidade apropriada.

Embora sejam significativas as mudanças em prol de uma atuação mais fundamentada do ponto vista científico será de realçar que neste género de instituições ainda está presente a influência de valores religiosos, morais, o que reflete o peso da Igreja nas questões relacionadas com gestão das obras sociais.

Resumidamente, aponta-se os princípios que a COS desenvolvia:

- Promovia a independência dos indivíduos, através de uma relação baseada na amizade como forma de que se auto valorizassem e tornassem auto suficientes;
- Investia na ideia de que família deveria ser a unidade fundamental da sociedade;
- Investigava sobre as circunstâncias que levava os indivíduos à situação de caridade (Núncio, 2010).

De referir que em termos de procedimentos, o indivíduo que recorria à COS era alvo de uma entrevista, posteriormente era realizado o registo da entrevista, e ainda uma ou várias visitas domiciliárias. A Comissão de Distrito avaliava e decidia a prestação ou não de ajuda e o tipo de ajuda a ser prestado. Em caso afirmativo, o encarregado do caso visitava a família até que esta voltasse a ser independente.

No que respeita à formação, era ensinado ao “profissional do social” a registar os casos e transmitido que o decisivo na profissão não seria tanto a ajuda material mas a relação construída entre o profissional e o utente. Com a COS, a preocupação com a formação dos profissionais que realizam estas tarefas de assistência social torna-se mais clara, objetiva daquilo que são os pressupostos de uma ação social, para além disso dinamizou ainda conferências e trabalhos práticos criando em 1903 a *London School of Sociology* para os profissionais sociais, a quem é dada uma formação fundamentalmente sociológica.

O modelo das COS espalhou-se no mundo anglo-saxónico multiplicam-se rapidamente nos países anglo-saxónicos de tradição protestante, assim, nasce no final do século XIX a “*Charity Organization Society*” nos Estados Unidos, Josephine Shaw Lowell funda a COS de Nova Iorque que lidera o “movimento da organização da caridade” o que incluía: Estudo criterioso do indivíduo e família; Elaboração do plano de atuação; Registo central de todas as pessoas que recebiam e pediam assistência.

Assim e em jeito de conclusão no que concerne à COS e segundo Núncio (2010):

É na experiência dos voluntários ligados à COS em Inglaterra e na sua metodologia de acção que encontramos o antecedente imediato da profissionalização do Serviço Social. Na sua actividade quotidiana, os voluntários da COS adquiriram competências e conhecimentos determinantes para que, mais tarde, se consagrasse uma profissão de Serviço Social, que cumpria requisitos essenciais, como, uma formação qualificada, uma prática definida e um conjunto próprio de valores (Núncio, 2010, p.43).

### iii. As Maisons Sociales

Segundo Bouquet (2003) será no início do século XIX mais especificamente em 1896 que surgem os primeiros centros sociais em França, em Paris no bairro de Popincourt e por iniciativa de Marie Gahery.

De inspiração norte americana, nos *Settlements* com uma vertente doutrinária e religiosa (católica), tem como propósito a melhoria das condições morais, sociais (nomeadamente habitacionais) das classes trabalhadoras prestando para isso serviços aos trabalhadores, isto é, serviços médicos e educacionais. Situadas nos bairros onde residiam os trabalhadores, bairros esses que apresentavam fracas condições habitacionais e acolhiam grupos sociais mais vulneráveis do ponto vista económico, não se limitando só aos trabalhadores (Bouquet, 2003).

De acordo com Guerrand (1990) e no que diz respeito às condições habitacionais e sanitárias dos bairros carenciados em Paris:

Ali onde uma população miserável encontra-se amontoada em alojamentos sujos, exíguos, foi também onde a epidemia multiplicou suas vítimas. Outro dado importante, nas piores ruas (estreitas e imundas), as taxas de mortalidade foram de 33,87%; nas demais, de 19,25%. A situação das moradias dos trabalhadores franceses era igualmente péssima. Então, não é de se estranhar que, em 1873, a febre tifoide tenha feito 869 vítimas em Paris. Em 1882, faria 3352. A epidemia de cólera de 1884 provocara mais 986 mortes. A última epidemia de cólera do século, em 1892, ceifara 1797 pessoas, sendo 906 em Paris (Guerrand, 1990, p. 360).

Em 1920 no centro social do bairro de Popincourt começam a ser desenvolvidas atividades que incidem particularmente na educação nomeadamente educação física, educação intelectual e artística e educação social e um trabalho que continua a ser direccionado para as classes trabalhadoras. De referir que a forma de financiamento destes centros sociais resultava de ações direccionadas para a comunidade local,

nomeadamente festas a fim de angariar verbas, fundos bem como do valor que as pessoas que lá trabalhavam e residiam pagavam, uma espécie de renda (Bouquet, 2003).

Irá haver um franco desenvolvimento destes centros sociais em França sendo que em 1922 surgiu mais um centro social em Levallois-Perret por Marie-Jeanne Bassot bem como foi criada a Federação de Centros Sociais e Marie-Jeanne Bassot participou no Primeiro Congresso Internacional de *Settlements* em Londres.

#### **1.4. Fase de institucionalização (1898-1937)**

A primeira instituição de formação académica nesta área emerge, como já foi dito, em Nova Iorque, sob a designação de “Escola de Filantropia Aplicada” (*Training School in Applied Philanthropy*) em 1898.

Segundo Santos (2009) embora os Estados Unidos da América tenha sido pioneiro na organização de cursos de formação nesta área, a primeira escola de Serviço Social surgiu na Holanda em Amesterdão em 1899, o *Institute for Social Welfare Training*, orientando o seu ensino para uma linha de pragmatização do conhecimento desenvolvido na área das Ciências Sociais bem como investe especialmente numa formação direcionada para o treino adequado das técnicas de pesquisa social.

De acordo com a autora (2009):

Em 1904 a School for Social Workers foi a primeira escola a empregar o termo de Serviço Social na sua designação, outras escolas surgiram destinadas para a formação dos voluntários nomeadamente Chicago Institute for Social Science em 1903, Missory School of Social Economy, a Philadelphia Training School of Social Workers (Santos, 2009, p.667).

No ano de 1904 são também incluídos na formação lecionada na Escola de Ciências Sociais de Liverpool, programas de Serviço Social, contudo, o primeiro curso regular de filantropia só terá início em 1908 e vai funcionar na Universidade de Birmingham.

Ainda no ano de 1908 é criada na Alemanha por Alice Salomon, a primeira escola, *Soziale Frauenschule*, seguir-se-ão iniciativas idênticas da responsabilidade de setores religiosos (católicos e protestantes) e de grupos laicos vinculados ao Partido Social Democrático Alemão.

Em 1911 na cidade de Paris e por iniciativa da líder associativa católica Andrée Butillard, será criada a escola católica de Serviço Social à qual foi atribuído o nome de “*École Normal Sociale*”.

Segundo Santos (2009):

A escola definia-se publicamente como um centro católico feminino de ensinamento teórico prático de formação e documentação social. Entre 1911 e 1938 a coexistência em França de dois modelos de escola deu a profissionais diferenciadas: as enfermeiras visitadoras e assistentes sociais (Santos, 2009, p.668).

Um ano mais tarde é tornada pública uma outra proposta idêntica, mas de inspiração protestante, que esteve na origem do aparecimento, em 1913 de uma nova Escola de Serviço Social.

Em Espanha, em 1932 nasce a primeira escola vocacionada para formar futuras assistentes sociais, designada como “*Escuela de Estudios Sociales para la Mujer*”. O Conselho Superior das Mulheres da Ação Católica fundou, a título de ensaio, na cidade de S. Sebastian, uma escola de formação social e familiar que só começou a funcionar em 1937. No ano letivo de 1939-40 este curso estabeleceu-se definitivamente em Madrid e inscreveu-se na União Católica Internacional de Serviço Social (Manrique, 2000).

Um pouco antes, em 1925 foi fundada a *Escuela de Servicio Social* em Santiago do Chile, pelo Dr. Alejandro del Rio, a primeira escola de Serviço Social da América Latina, as principais características desta escola deviam-se a dois aspetos nomeadamente, a sua génese refletia as necessidades de expansão estatal, bem como era fruto das exigências, necessidades manifestadas pelas classes operárias.

Em 1929, surge a primeira escola católica chilena de Serviço Social Escola Elvira Matte de Cruchaga que se tornará num referencial para o processo de institucionalização do Serviço Social na América Latina.

Para Manrique (2000):

o acentuado desenvolvimento do capitalismo chileno, nesse período, trouxe consigo, tal como em outros países latino-americanos, miséria, crescimento urbano desordenado, com a migração camponesa para as cidades. Isto exigiu a intervenção de agentes para trabalharem nestes fenômenos: médicos, sacerdotes, advogados, engenheiros e assistentes sociais (Manrique 2000, pp.37-38).

Importante realçar que os motivos ligados ao surgimento desta escola serão mais de cariz doutrinário, tendo uma forte influência da Igreja na criação da mesma. Segundo Manrique (2000), sustentado nas memórias de Matte de Cruchaga, nos dez anos seguintes ao aparecimento da escola do Chile, são criadas dez escolas de Serviço Social na América do Sul nas cidades de Santiago, Montevideu, Rio de Janeiro, S. Paulo, Lima, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, todas sendo católicas, o que reflete o papel que esta assume na parte social na América Latina (Manrique,2000).

Paralelamente ao crescimento do fenómeno de institucionalização do Serviço Social, desenvolve-se, numa linha de relação direta com a evolução numérica da criação de escolas de Serviço Social, uma tendência cada vez mais acentuada para uma bifurcação (religioso versus laico) do processo social de construção de um paradigma sustentado e legitimador da formação e profissionalização do Serviço Social.

A projeção assumida por cada um destes vetores de influência no processo de materialização institucional do Serviço Social está na origem da concetualização do modelo francófono e do modelo anglo-saxónico no que diz respeito ao seu processo de institucionalização.

Existem, no fundo, dois modelos de institucionalização: o Modelo francófono de cariz religioso cujos planos curriculares estão estreitamente ligados à religião e as disciplinas têm caráter doutrinário e o Modelo anglo-saxónico, caracteriza-se por estar desvirtuado

de interesses vincadamente religiosos, por ser público, equiparado ao ensino universitário e mais pragmático no que respeita ao seu modelo de formação.

### **1.5. Fase de legitimação (1917-1930)**

No que concerne a esta fase, será pertinente apresentar e esclarecer o conceito em causa, legitimação, assim e segundo Albuquerque (2011):

[E]ntendida como uma qualificação em função “do que vale”, ou, por outras palavras, do que os outros reconhecem como sendo digno de valor, e que como tal capacita alguém para fazer ou dizer algo. A atribuição dessa qualificação centra-se, nesta perspetiva, em critérios reconhecidos, mais ou menos fruto de consensos: por exemplo, a formação (comprovada por um diploma); a eleição democrática, entre outros. Ora, este entendimento da legitimidade adquire hoje novos contornos (Albuquerque, 2011, pp. 105-106).

Para que uma profissão seja reconhecida em termos de competências, para além da formação científica, académica será necessário que haja um reconhecimento por parte dos outros, ou seja que a sociedade e não apenas a própria categoria profissional valide, reconheça essa capacidade para a ação, assim poder-se-á dizer que a legitimação, é fruto da conquista, da aplicação da teoria na prática e do consequente reconhecimento pelo outro, dessa ação-investigação.

Assim nesta fase criam-se condições ao nível cognitivo, normativo, político para a efetivação do reconhecimento, legitimidade da profissão (Albuquerque, 2011).

Assim segundo Albuquerque (2011), entende-se por nível:

Cognitivo - enquadrando os conhecimentos necessários sobre os fatores da situação e dos processos de modo a conceber ações ajustadas;

Normativo - pressupondo a articulação entre as finalidades da ação desenvolvida e os sistemas de valores e expectativas dos diferentes atores, parceiros e populações, de forma a tornar visível e reconhecível a ação;

Político - pressupondo a capacidade do assistente social para demonstrar a sua eficiência e eficácia, ao sublinhar, nomeadamente, junto das instâncias políticas e dos seus mandatários, a validade da ação por referência a regras reconhecidas e partilhadas (Albuquerque, 2011, p.107).



Esta fase está intimamente ligada a um período particular da história que englobou vários acontecimentos transformadores da sociedade à escala global que se traduziu na I Grande Guerra Mundial, pela Revolução Russa de 1917 e pela consequente crise económica de 1930.

Assim e de modo a acompanhar estas mudanças e no sentido de conseguir fazer face às mesmas em termos de contrarresposta, ação, a partir de 1917, nos países anglo-saxónicos, criaram-se as condições para que a profissão se valorizasse num contexto académico em que as teorias da personalidade vão assumir um papel primordial no enfoque dado à análise dos problemas sociais.

Neste mesmo ano Mary Richmond publicou “*Social Diagnosis*” o Diagnóstico social, sistematizando práticas e conferindo-lhe uma perspetiva técnico científica, especificou o conhecimento que era fundamental para a compreensão do indivíduo, das suas famílias e meio social onde estava inserido, trabalho este que resulta de estudo de investigação de 15 anos, marcando a racionalidade substancial e funcional no conhecimento e na ação do Serviço Social (Branco, 2010).

Esta fase fica ainda marcada pelo desenvolvimento de um dos métodos clássicos do Serviço Social, o “Case Work”, Serviço Social de Casos-Individualizado. Assim e segundo Robertis (2011):

O Serviço Social dos casos individuais é o conjunto de métodos que desenvolvem a personalidade reajustando consciente e individualmente entre eles o homem e seu meio social (Robertis, 2011, p.16).

De referir que em termos de procedimentos, considera-se, Mary Richmond, que o Serviço Social de Casos comporta três fases, nomeadamente: o estudo, diagnóstico e tratamento (Robertis, 2011).

De acordo Richmond (1956): “O serviço social de casos constitui-se daqueles processos que desenvolvem a personalidade através de ajustamentos conscientemente efetuados, indivíduo por indivíduo, entre homens e os seus ambientes sociais” (Richmond, 1956, p. 90).

No seu livro “*What is Social Case Work*” Richmond (1956) afirma que:

(...) examinando os vários itens cuidadosamente, pareceu-me que bem que poderiam ter sido pensados e executados por quem não fosse especialista. Mas o treinamento especializado aparecia na combinação das ações relacionadas, pois, por mais inteligente que fosse uma pessoa despreparada não teria chegado aqueles resultados (Richmond, 1956, p.101).

Esta combinação de ações relacionadas no fundo é o planeamento da ação, apoiando na racionalidade e na formação técnico operativa, ou seja um modo próprio de pensar ou hábitos especiais de pensamento. Assim poder-se-á dizer que já neste período evolutivo do Serviço Social existe uma preocupação de desenvolver uma ação planeada, ou seja uma ação metódica.

A profissão passa a ser conhecida por “Trabalho Social” (*Social Work*) e capitaliza a teoria produzida por Mary Richmond na reinvenção de um reformismo social que servisse de baluarte à humanização do sistema económico, bem como na recuperação ideológica da figura do friendly-visitor, o aconselhamento social, e o plano organizado para capacitar os indivíduos a potencializar os recursos oferecidos pela sociedade.

Nos países francófonos, a profissão adquire o nome de Serviço Social e utiliza a teoria de Richmond na construção de uma fórmula social que desse rosto profissional ao assistencialismo ligado ao humanismo cristão.

Assim e de acordo Ander-Egg (1995):

Nos países de origem germânica predominou a expressão "trabalho social" (social work, em inglês; social arbeit em alemão), enquanto nos países de língua românica prevaleceu a expressão "serviço social" (service social, em francês; servizio sociale, em italiano; serviço social, em português). Na América Latina ambas as expressões foram usadas: nos países sob influência mais directa dos EUA quase sempre foi usado o termo trabalho social (países da América Central, Caribe, Colômbia e Venezuela). Nos países do cone sul predominou a expressão serviço social, embora nos últimos anos trabalho social se venha impondo. No caso da Espanha a expressão usada foi (...) trabalho social (Ander-Egg, 1995, p. 167).

Relativamente às áreas de atuação do trabalho social, educação, saúde, justiça são mais enfatizadas pelo modelo anglo-saxónico do que pelo modelo francófono.

A família e as crianças são uma área comum de manifesto interesse profissional quer por parte do modelo anglo-saxónico, quer por parte do modelo francófono e que caracteriza a fase sociológica do Serviço Social.

Segundo Cornely (2003) em 1928, teve lugar a I Conferência Internacional de Serviço Social” em Paris, por iniciativa do Dr. René Sand onde foi discutida a definição das áreas de atuação do Serviço Social e o respetivo perfil de intervenção social. Assim e para Vieira (1984):

(...) o Serviço Social ensinado e praticado em todos os países ocidentais encontrou em René Sand (1877-1953), médico sanitarista belga, que reunisse os profissionais e interessados em Serviço Social e Acção Social, em grandes reuniões internacionais: a conferência internacional do Serviço Social, hoje o Conselho Internacional de Bem-Estar Social (Vieira, 1984: 8).

A “Conferência de Milford de Serviço Social” destaca-se também como contributiva para os avanços na profissão na medida em que em 1929 foram discutidos e estabelecidos os princípios básicos e deontológicos do Serviço Social (Robertis, 2011).

### **1.6. Fase de qualificação (1930-1960)**

Esta fase surge no seguimento da Iª Guerra Mundial e vai assumir uma dimensão essencialmente técnica, investindo-se numa maior qualificação profissional.

Trata-se de uma fase em que a profissionalização “de facto” assume-se como vetor de prossecução da política social, o que na realidade obrigou à implementação de um carácter técnico ao modelo de atuação profissional e ao reforço do papel técnico operativo que consolidava o padrão de eficiência. Os teorizadores de Serviço Social envolvem-se num processo de desenvolvimento do Serviço Social de casos, servindo-se das teorias freudianas para fornecer um novo conteúdo operativo e funcional de características psicologistas ao *Case Work*.

Contudo, esta preocupação relativamente ao primeiro método profissional do Serviço Social vai ser acompanhada pelo desenvolvimento de outros métodos: grupo e comunidade. Após a publicação em 1936, por Clara Kaiser de um estudo sobre os objetivos do Serviço Social de Grupo, seguiu-se uma fase fértil na produção de conhecimentos na área do Serviço Social.

Assim e segundo Konopka (1968):

O serviço social de grupo é um método do Serviço Social que ajuda os indivíduos a aumentar o seu funcionamento social através de ações dinamizadas em grupo e que contribuem para que o indivíduo consiga ultrapassar como maior sucesso os seus problemas individuais, em grupo e na comunidade (Konopka, 1968, p.38).

A intervenção através do Serviço Social de grupos considera que a experiência da participação democrática na livre associação é uma técnica essencial tanto no aproveitamento das reservas latentes da comunidade, quanto no âmbito da política (Konopka, 1968).

Em 1946, realizou-se um simpósio internacional de discussão e análise do novo processo metodológico de intervenção profissional, promovido pela Associação Americana para o Estudo do Serviço Social de Grupos. Inicia-se um novo momento na vida do Serviço Social, a “escola diagnóstica” paralelamente com a “escola funcional”, enunciam a necessidade de aproximação destas duas perspetivas em prol de uma maior validade científica.

No Congresso de Bordéus da Associação Nacional dos Assistente Sociais (ANAS) em 1948 debruça-se sobre o “Serviço Social e as Técnicas”, sendo apresentados alguns trabalhos realizados por Naillon, Raoux e Robert, sobre as seguintes técnicas: visita domiciliar, inquérito social e fichas/suportes administrativos (Robertis, 2011).

Deste modo a fundamentação das técnicas em conhecimentos teóricos traduz uma mudança na cultura das atitudes profissionais do Serviço Social (Silva, 2008).

Os novos estilos de atuação social implicam um conjunto de novas necessidades decorrentes de uma reformulação ideológica dos mecanismos de regulação social.

Nos anos 1950/1960, desenrola-se uma nova fase política em que o Estado assume uma atitude protecionista, o que permite que se invista no reforço técnico da sua postura profissional perante a emergência de novos métodos de organização da política social que representam a matriz básica de um novo modelo de gestão política dos problemas sociais.

Tendo por base Mouro (2004):

o trabalho intelectual e prático destes assistentes sociais foi orientado para a relação produtiva entre o conhecimento sobre sociedade desenvolvido nas Ciências Sociais e os conhecimentos empíricos adquiridos através da experimentação e da observação postos em prática no campo da prática profissional dos assistentes sociais historicamente sedimentada. Este processo de transformação da cultura profissional do serviço social foi fortemente impulsionado e intensificado pela vaga do Estado Providência, com o pós-guerra, a reconstrução europeia e o Plano Marshall, as contingências da Guerra Fria e a afirmação socio-política das teorias keynesianas (Mouro, 2004, p.104).

Deste modo e segundo Silva (2008) o desenvolvimento do Serviço Social ocorre por um lado devido às exigências de racionalização e teorização dos processos de ajuda mas também devido à tentativa da construção de teorias e quadros teóricos próprios, como forma de conferir validade e rigor científico à intervenção, investigação preconizada pelo Serviço Social.

### **1.7. Fase de sincretismo (1960-1965)**

Embora e segundo Netto (2009) a própria natureza socio profissional do Serviço Social seja naturalmente sincrética e este sincretismo tenha funcionado como aspeto elementar no desenvolvimento do próprio Serviço Social, será no período acima designado que adquiere expressão.

Para Netto (2009):

A captação da estrutura sincrética do Serviço Social diz respeito à compreensão da marca nativa de seu processo de gênese histórica e institucionalização. Por esse motivo, o Serviço Social, tomado como sistema sincrético, equivale à explicitação de um traço singular da sua profissionalização. A tese do sincretismo foi originalmente pensada para refletir a ossatura teórico-prática do Serviço Social “das suas origens aos anos 1960 (Netto, 2009, p. 14).

Assim e no seguimento da fase anterior, que se caracteriza como sendo de desenvolvimento profissional, de um quadro teórico sustentável, nesta atual fase instaura-se um clima de controvérsia no Serviço Social, sendo que a profissão questionará os seus referenciais teóricos, metodológico, técnico-operativo e político.

Portanto sob égide do desenvolvimento ao nível da teorização e racionalização, aspeto este que é defendido pelos académicos de Serviço Social, surge um grupo composto por profissionais de Serviço Social que trabalham “in loco”, em instituições sociais que são defensores por seu turno que o Serviço Social seja uma prática profissional mais próxima das realidades sociais, ou seja este último grupo será mais defensor do domínio por parte do assistente de saberes processuais, atitudes, habilidades técnicas, modelos de intervenção, utilizados no decorrer da atividade profissional (Silva, 2008).

De acrescentar que o termo sincretismo é importado da área da psicologia que e segundo Wallon (1989, p.33) significa: “O pensamento sincrético aparece como uma justaposição de temas ambivalentes, devida à incapacidade da criança de perceber as contradições e sair do conflito.

O Serviço Social, neste período revela dificuldade em se relacionar com a Ciências Sociais e a sua insegurança vai refletir-se no domínio científico, ou seja na investigação e pesquisa em termos de produção e conhecimento científico, sendo considerado o produzido (cientificamente) pelo Serviço Social como difuso e escasso. Uma outra crítica feita ao Serviço Social passa por considerar que este é um mero reproduzidor dos contextos políticos institucionais, de uma certa cultura ocidental instrumentalizada pelos grandes decisores políticos e económicos, acabando por não ser produtor de teoria, crítica social, o que de certo modo também desvaloriza a sua imagem, credibilidade científica para as Ciências Sociais (Silva, 2008).

Para além disso e porque esta é uma fase de questionamento, de crítica, este “mal estar” não será sentido apenas “dentro e de modo isolado” pelo Serviço Social mas também inserido no movimento das Ciências Sociais e humanas, que discutiam a temática do “desenvolvimento” e das suas repercussões na América Latina.

A autoimagem profissional passa a ser enfatizada por uma natureza técnica bastante difusa, que determina o seu espaço profissional em função de uma articulação entre os interesses de um crescimento profissional de valorização profissional e a oferta histórico- social que determina as modalidades específicas de intervenção social (como é o caso do Serviço Social americano) ou sustenta-se na dinâmica do processo político e na adaptação da sua cultura técnico-profissional às necessidades instrumentais da política social (como é o caso do Serviço Social europeu). Esta é uma fase de fragilização na identidade histórica do exercício profissional.

Com o desenvolvimento da concretização desta nova estratégia política, o Serviço Social, porque ainda assumia uma posição hegemónica na área da intervenção cotidiana no terreno social, vê assim substancialmente alargado o seu campo de atuação profissional (Netto, 2009).

É-lhe também atribuído um carácter global, indiferenciado e não analítico à sua atuação no terreno ou seja detinha de uma certa homogeneidade profissional no que concerne ao pensamento e perspetiva de atuação não diferenciada e a valorização de uma prática profissional direcionada fundamentalmente para uma cultura de compromisso ideológico.

Assim esta crise epistemológica se por um lado levantou algumas celeumas dentro do próprio Serviço Social por outro permitiu uma análise sobre si e um consequente avanço no que diz respeito à sua identidade e afirmação enquanto profissão, tal como poderemos ver nas fases que se seguem.

### 1.8. Fase de (Re)identificação (1965-1970)

De modo a reintroduzir o Serviço Social no seio da Ciências Sociais, algumas alterações tiveram lugar, o que se deveu ao contributo de debates, reflexões que foram desenvolvidos durante esta fase dos quais se destacam:

— I Seminário Latino-Americano de Serviço Social, realizado no ano de 1965 em Porto Alegre;

— Associação Latino Americana de Escolas de Serviço Social (ALAETS) foi fundada em 1965, entidade de grande importância no que diz respeito ao Serviço Social Crítico;

— Movimento de Reconceitualização Latino-Americano do Serviço Social. Este movimento permitiu a definição e a confrontação de diferentes tendências voltadas para a fundamentação da prática profissional e enquadramento teórico do Serviço Social. Assim estas tendências originaram por um lado circunstâncias sociais singulares nos países Latino-Americanos, nomeadamente no Brasil, sendo que o movimento se desenvolveu num contexto de ditadura militar e de consequente impedimento de manifestação política e por outro a construção de um projeto ético e político tecnocrático/modernizador, ou seja a (re) construção entre outras coisas, da natureza, objetivos, funções, metodologia, vinculação entre a teoria e a prática, no entanto o Serviço Social apenas renovou conceitos e conteúdos, mantendo os quadros teóricos do qual os documentos Araxá e Teresópolis exemplificam esse teor (Iamamoto, 2001).

Deste modo e dada a importância do movimento atrás mencionado que será pertinente referir as várias vertentes propostas em prol de uma ação renovada em termos de Serviço Social, de acordo Iamamoto (2001):

Vertente modernizadora, caracterizada pelas abordagens funcionalistas, estruturalistas e positivistas;

Vertente inspirada na fenomenologia, que defendia como metodologia a metodologia dialógica, abrangendo nessa as concepções da pessoa, do diálogo e da transformação social como uma forma de substituir o conservadorismo presente no pensamento inicial da profissão;

Vertente marxista, que se apropriou do conceito de sociedade e de classes, aproximação do marxismo (Iamamoto, 2001, p. 141).



Ainda segundo a autora Iamamoto (2001) esta crítica refletida e construtiva da “praxis” institucional bem como dos seus objetivos irá viabilizar a vertente comprometida com o “corte” com o Serviço Social Clássico.

Poder-se-á ainda referir em jeito de conclusão, que o Serviço Social não é nem pode ser alheio à realidade onde está inserido e sendo que esta (realidade social) tem interferência nele, Serviço Social, esta fase reflete em muito as mudanças dos paradigmas sociais que ocorrem neste período cronológico em termos históricos no mundo, nomeadamente a queda do muro de Berlim, libertação das forças económicas e consequente alteração da composição social, organização dos Estados, das políticas, valores e que em muito contribuíram para uma reconstrução, renovação da profissão.

### **1.9. Fase de Afirmação (a partir de 1970)**

Esta fase de afirmação não é mais nem menos do que a fase de consolidação do Serviço Social, na sua vertente alternativa. Assim em termos profissionais a proposta para o Serviço Social Alternativo aponta para um assistente social cuja intervenção se organiza em torno de uma reflexão ética, o carácter valorativo da ação como princípio de ajuda ao outro, no respeito pela sua dignidade, identidade, sem abdicar da perspetiva crítica social bem como do valor fundamental liberdade individual e de autodeterminação da pessoa, centrando a sua teoria/ação em torno do indivíduo (Amaro, 2012).

Deste modo e indo ao encontro do referido fará sentido a apresentação de uma tabela que reflete as diferenças entre perspetiva clássica e alternativa do Serviço Social, segundo Amaro (2012):

	Visão Clássica	Visão Alternativa
<b>Finalidade</b>	Coesão Social	Justiça Social
<b>Objetivo</b>	Regulação	Mudança
<b>Objeto</b>	Indivíduo	Estrutura
<b>Papel</b>	Adaptador	Emancipador
<b>Assistente Social</b>	Agente do Bem - Tecnocrata	Agente de Mudança – Messiânico
<b>Abordagem Metodológica</b>	Tripartida (Caso, Grupo e Comunidade)	Integrada
<b>Foco de Intervenção</b>	Orientação Para a Pessoa	Orientação Política
<b>Desempenho Profissional</b>	Neutralidade	Militantismo
<b>Campo Paradigmático</b>	Funcionalista/Interpretativista	Humanista/Estruturalista
<b>Função</b>	Assistencialismo	Empowerment
<b>Resultado</b>	Relação de Dependência	Autodeterminação Individual

**Tabela 1:** Serviço Social Clássico vs. Serviço Social Alternativo. Fonte: Amaro, 2012

Em suma o Serviço Social deve sempre oferecer rigor à sua atividade profissional através de práticas científicas, mas num processo de interdisciplinaridade, de síntese entre níveis de realidade e consciente da complexidade social, do seu progresso não enquanto verdade absoluta e consciente do seu impacto individual e social (Silva, 2008).

## 2. Desenvolvimento do Serviço Social em Portugal

*Todo facto social é um facto histórico e  
inversamente*

Goldmann

Os contornos sociais políticos vigentes em Portugal irão ser decisores no modelo de formação adotado para o Serviço Social Português, diferindo deste modo da formação veiculada nas democracias ocidentais, sendo que a partir da década de 60, força e reflexo da aproximação e conquista da democracia em Portugal na década de 70, alguns

movimentos críticos e contestatários dentro do Serviço Social surgiram e insurgiram-se contra o modelo preconizado e defendido pelo Estado Novo para a profissão.

Porém também será importante referir que embora existam diferenças entre o Serviço Social Internacional e Nacional em termos de percurso histórico e evolutivo provocadas pelo regime político vigente em Portugal aquando da sua emergência e próprio processo de institucionalização que compromete a concretização e o acesso aos direitos sociais por toda a população portuguesa, por seu turno existe um aspeto comum que se prende com o facto de à semelhança do que aconteceu em contexto internacional a área da saúde ter-se constituído um dos primeiros setores onde a profissão ganhou visibilidade.

### **2.1. Fase de emergência (1923-1935)**

Segundo Martins (1999) o Serviço Social Português emerge e desenvolve-se no âmbito do Estado Novo, um regime político, ditatorial e corporativista que existiu em Portugal. Será importante fazer um retrato desta época no sentido de se conhecer o cenário social em que emerge o Serviço Social.

Os dados demográficos de 1939 permitem-nos saber que em Portugal existiam 7,5 milhões, portugueses com uma taxa de natalidade de 27,71 por mil habitantes, sendo que 4,3% destas crianças eram consideradas como ilegítimas. No mesmo ano a taxa de mortalidade geral era de 15,59%, enquanto a mortalidade infantil até aos 5 anos de idade era de 203,9 por mil (Mattoso, 2006).

Segundo um estudo de Nóvoa que incide sobre a educação nos anos de 1930-40 a escola pública criada pelo liberalismo, desenvolvida pela I República e mantida pelo Estado Novo, era uma realidade ainda recente e nas décadas de 1930-1940, não tinha conseguido inverter ainda a elevada taxa de analfabetismo situando-se em 69,9% em 1930 e os 56,5%, em 1940 acompanhada pela elevada taxa de mortalidade infantil (Mattoso, 2006).

Para a elevada taxa de mortalidade infantil afluíam a pobreza das famílias, que não permitia adequada alimentação, higiene, educação e um trabalho e/ou condições de trabalho. A par delas estavam ainda a deficiente cobertura dos serviços de saúde em termos de assistência materno-infantil, a escassez de profissionais de saúde convenientemente preparados, nomeadamente de enfermeiros para fazer face à profilaxia e tratamento de doenças.

Existiam ainda certas doenças nesta altura que constituíam as principais causas de mortalidade em todas as idades, nomeadamente diarreias, tuberculose, no fundo patologias que refletiam à má nutrição e precárias condições de vida, e a inexistência de cuidados de saúde apropriados. A juntar-se às doenças atrás mencionadas outras eram responsáveis pela elevada taxa de mortalidade infantil sobretudo nos primeiros anos de vida (até aos 5 anos) que eram debilidade congénita, as infeções respiratórias e o sarampo faziam muitas vítimas, tal como outras doenças infecto-contagiosas da infância (Mattoso, 2006).

Assim e conscientes da necessidade de uma atuação que aliasse a saúde com a parte social, em 1929 e sob a direção de Ricardo Jorge surge o primeiro dispensário em Lisboa e postos de proteção à infância tendo como objetivos fundamentais a erradicação da mortalidade infantil e a prevenção das “doenças venéreas” e da tuberculose, que segundo Matias (1999):

[...] para os médicos portugueses é cada vez mais clara a relação entre o funcionamento racional dos hospitais e o desenvolvimento de medidas de protecção e de assistência à população, especialmente a mais pobre, começando a sentir a necessidade de profissionais que se ocupem especificamente desta tarefa [exigindo] a expansão da Medicina Social e dos seus métodos, [...] a reorganização científica da higiene e da assistência social e a formação de um novo tipo de profissional (Matias, 1999, pp.109-113).

Será nesta conjuntura social que se equaciona e criam as visitadoras sanitárias, sendo que a sua formação estava a cargo da Direção-geral de Saúde. Assim os primeiros cursos de ensaio datam de 1929 e 1930, tendo duração de seis meses e incluía as disciplinas de puericultura, higiene e profilaxia das doenças sexualmente transmissíveis.

De acordo com Branco (2015) igualmente elementar na análise do trabalho desenvolvido pela visitadora sanitária em termos sociais dever-se-á ter em conta o plano de estudos em que assentava a formação assim as áreas nucleares seriam: noções de moral especial, noções gerais de educação, higiene, enfermagem e elementos de higiene sanitária, formação técnica e formação técnica prática.

A formação das visitadoras não se restringe às funções de enfermagem, na medida em que se recorriam a técnicas como as visitas domiciliárias e o inquérito que a permitiria ter um contacto e conhecimento social da realidade dos indivíduos acompanhados. A partir de 1934 participam também na organização de Centros de Saúde.

Assim e em jeito de análise relativamente às competências e à própria formação poder-se-á então dizer que estaria inerente na sua ação a educação moral bem como um trabalho de suporte médico sustentado no paradigma da medicina social e da ideologia conservadora vigente durante o Estado Novo.

Em 1930, o quadro contemplava 12 visitadoras diplomadas e em 1934 alarga-se a algumas voluntárias que para além do curso geral puderam dedicar-se ao serviço de luta antivenérea.

Em 1930, o quadro contemplava 12 visitadoras diplomadas, e em 1934 alarga-se a algumas voluntárias que para além do curso geral puderam dedicar-se ao serviço de luta antivenérea (Branco, 2015).

Alfredo Tovar de Lemos, superintendente geral contra a sífilis, denomina este curso de 1934 como sendo “o primeiro curso de Assistentes Sociais”, segundo as suas orientações, o assistente social deve conduzir a entrevista com o doente (com a intenção de saber se ele deve ou não ser tratado naquele serviço), e possuir para isso conhecimentos técnicos de venereologia e sífilis.

A perspetiva de Tovar de Lemos sobre o Serviço Social não passa pela análise dos valores morais dos doentes, devendo o assistente social “lutar contra o preconceito da doença vergonhosa”. Esta conceção não moralizadora do Serviço Social será posteriormente alterada com a sua institucionalização, em que a dimensão moralista é sobrevalorizada, refletindo os valores do Estado Novo em íntima relação com a doutrina social da Igreja (Martins, 1999).

Tovar de Lemos atribuía à assistente social as seguintes competências:

- a educação do doente a vigilância do bom tratamento;
- despistagem da sífilis na família;
- auxílio social que leva a manter relações com a Assistência Pública, entidades oficiais e particulares (Branco, 2015).

Em 1925, o Serviço Social passa a assumir um certo papel junto dos “Tribunais de Infância”, primeiros Tribunais de Infância (em aplicação da Lei de Proteção à Infância, de 1911), agora a funcionar em todas as comarcas do país, tendo uma ação educadora e constituindo um meio preventivo da delinquência infantil e implicando uma observação rigorosa, de caráter psicológico e psiquiátrico (Branco, 2015).

A formação das visitadoras não se restringe às funções de enfermagem, na medida em que se recorriam a técnicas como as visitas domiciliárias e o inquérito que a permitiria ter um contacto e conhecimento social da realidade dos indivíduos acompanhados. A partir de 1934 participam também na organização de Centros de Saúde (Branco, 2015).

René Sand defende que “uma das principais funções da assistente social é apelar para o serviço que é preciso intervir, é combinar todos os elementos de ação para o bom resultado final” indica que é desejável que “centros de Serviço Social [agissem] de per si ou colaborassem, na forma indicada, com os hospitais, as escolas, a polícia, os institutos de assistência de reforma ou de correção” (Branco, 2015).

Em 1934, no primeiro Congresso da União Nacional, a Condessa de Rilvas vai apresentar uma proposta de cariz político que visa a criação do curso de Serviço Social à luz e imagem do modelo francófono sendo que o poder político irá dominar a criação destas escolas, para assim poder controlar os problemas sociais (Martins, 1999).

Não obstante não poderemos esquecer o papel e a presença da Igreja na formação dos futuros profissionais, sendo que assumiu-se enquanto vetor importante no controlo da ordem ideológica e social (Branco, 2005).

## **2.2. Fase da Institucionalização (1935-1939)**

O Instituto de Orientação Profissional (IOP), criado em 1925 e tendo como Diretor Faria de Vasconcelos, foi incumbido de preparar o pessoal pedagógico dos estabelecimentos de educação da Assistência Pública. Igualmente, os Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores aproveitaram o Instituto para dar formação ao seu pessoal (Branco, 2015).

Em 1928, realiza-se no IOP um ensaio de Escola de Serviço Social nos moldes norte-americanos, com um programa aprovado por despacho do ministro da Justiça Manuel Rodrigues Júnior.

Os objetivos eram formar o pessoal vinculado aos serviços de justiça de menores, delegados de vigilância de menores e seus auxiliares em serviço no Tribunal de Infância de Lisboa, fazendo a aplicação da Técnica do Serviço Social de Casos.

Em 1934, introduziu-se a formação em Serviço Social pelo IOP, mas por iniciativa da Direcção-Geral dos Serviços Jurisdicionais de Menores, com novos cursos com vista à formação de observadores de psicologia juvenil e observadores sociais.

Artur de Oliveira Ramos, será posteriormente professor de Orientação Profissional no Instituto de Serviço Social de Lisboa, no *Boletim do IOP* considerava-se que:

a natureza do trabalho efetuado, os objetivos que tiveram em vista, os métodos que se empregaram, deram a estes cursos o carácter bem nítido duma autêntica Escola de Serviço Social, cuja importância e utilidade é por todos sentida como uma alta necessidade das instituições que se ocupam da proteção e reeducação de menores (Vasconcelos, 1934, pp.27-32).

É na fase de construção do Estado Novo que se configura uma nova conjuntura nas relações entre a Igreja, o Estado e os movimentos intelectuais, capaz de fabricar uma proposta diferente para o Serviço Social, em que será evidente o carácter doutrinário, religioso e corporativo que o regime vai determinar para as escolas de Serviço Social.

#### **i. O papel específico da Condessa Rilvas e Bissaya Barreto**

*A assistência que luta com meios científicos para o melhoramento ou cura de várias taras, físicas, psíquicas e sociais.*

Condessa Rilvas

Serão as propostas apresentadas pela Condessa de Rilvas e Bissaya Barreto no primeiro Congresso da União Nacional, em 1934, que estarão na base da criação das primeiras escolas de serviço social em Portugal, nomeadamente, em 1935 do Instituto de Serviço Social em Lisboa e em 1937 da Escola Normal Social em Coimbra. Por seu turno, Bissaya Barreto, apresenta a tese sobre Medicina Social, concluindo com a proposta de que seria urgente a criação do Serviço Social, tomando como base a ação da mulher portuguesa (Martins, 1999).

É neste contexto de forte carga ideológica que surgem as escolas de Serviço Social assim e segundo Martins (1999):

O Decreto-lei nº. 30135, de 14 de Dezembro de 1939, que reconhece a formação que vinha sendo ministrada no Instituto de Serviço Social de Lisboa, desde 1935, e no Instituto de Coimbra, desde 1937, estabelece que às obreiras do Serviço Social, dirigentes idóneas, responsáveis e ativas cooperadoras da Revolução Nacional, animadas por sãs doutrinas - as de sentido humano, corporativo e cristão, compete actuar junto de fábricas, organizações profissionais, instituições de assistência e particularmente entre as famílias humildes e de restrita cultura, as mais facilmente influenciáveis, com objetivos higiénicos, morais e intelectuais (Martins, 1999, p.3).



Portanto o plano de estudos, terá a duração de três anos, sendo requisito para a frequência nesta formação, habilitações de nível secundário, estruturava-se entre aulas e estágios, compreendendo as seguintes dimensões (Branco, 2005):

**Médico-sanitária:** Anatomia, Fisiologia, Microbiologia, Doenças Infecciosas, Higiene Geral e Alimentar, Puericultura, Higiene e Urbanismo, Legislação Sanitária;

**Jurídica:** Direito Constitucional, Direito Civil, Direito e Legislação do Trabalho e Previdência;

**Filosófica, moral e religiosa:** Filosofia (ideias gerais, psicologia), Noções de Psicologia Infantil, Pedagogia e Educação, Moral Filosófica, Cultura Religiosa (encíclicas, entre outras);

**Serviço Social:** Formação Técnica (compreendendo contabilidade e dactilografia); Ação Social e Corporativismo - Sindicatos Nacionais; Organização Social da Indústria e Higiene Industrial; Organização Social Agrícola: Casas do Povo (Branco, 2005, p.3).

Com esta formação houve o objetivo de formar agentes de controlo social, cujo exercício profissional deveria ser uma missão (missionárias, apóstolas, militantes) e uma arte. De realçar que tendo por base as dimensões em que incidia o curso e bem como o poder exercido pelo estado em todos os espaços da vida social, cultural do país e não sendo este curso, escolas indiferentes ao olhar atento do Estado, predominavam as funções simbólico-ideológicas em detrimento das funções técnicas, daí que as qualidades requeridas ao profissional seriam: “ser compreensiva, prestável, equilibrada; ter tacto, delicadeza, ternura, paciência, bondade, aprumo exterior e dignidade física” (Dias, 1945).

Para além disso e as frases que se seguem espelham qual seria o propósito da intervenção social, assim e segundo Branco (2005):

A esmola toma assim o lugar dos direitos do homem (cívicos e sociais) em oposição à consciência social já firmada nas sociedades democráticas da época e internacionalmente consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela ONU, em Dezembro de 1948 (Branco, 2005, p.4).

“O bem-fazer (beneficência) e o bem-merecer (benemerência) tomam o pobre como culpado (bons e maus pobres) e a pobreza como mal/desadaptação individual.” (*id.*).

Assim, no caso português, a institucionalização do Serviço Social como formação académica e profissão tem por contexto sociopolítico o Estado Novo, um regime de natureza autoritária e corporativista, avesso ao intervencionismo público na esfera social e, por isso, contrário ao modelo de Estado Social em progressiva constituição nos países democráticos e mais desenvolvidos do mundo ocidental (Branco, 2015, p.55).

Em jeito de conclusão as três primeiras escolas foram criadas entre 1935 e 1956, isto é, Instituto de Serviço Social de Lisboa em 1935, a Escola Normal Social em Coimbra em 1937 e por último no ano de 1956 o Instituto de Serviço Social do Porto.

### **2.3. Fase de legitimação (1939-1945)**

Entre 1937 e 1943 segundo Branco (2015) vive-se em Portugal um período de reforma dos serviços assistenciais assim nesta linha de ideias foi criado o Centro de Inquérito Assistencial em 1941, que tinha como objetivo centralizar toda a informação respeitante às famílias que recorriam à assistência pública ou particular. Os resultados dos inquéritos, eram registados em fichas, servindo de base à passagem de cartas de assistência e só em face destas poderia ser concedido qualquer subsídio ou benefício, fosse qual fosse a entidade, oficial ou particular, que o concedesse. A sua outra função passaria por “fiscalizar a equidade e eficiência dos subsídios ou benefícios concedidos pela assistência oficial ou particular” (Branco, 2015).

Decorrendo de algumas propostas da época, a assistência deveria orientar-se no sentido cooperativo: em vez de se dirigir ao indivíduo deve dirigir-se à família e cooperar com ela. A assistência “deve ter origem e fim no seio da família, salvo nos casos de manifesta impossibilidade.” (Branco, 2015).

Portanto não seria em razão do indivíduo isolado, mas principalmente em função da família e de outros segmentos sociais, que toda a assistência deveria orientar-se. Não sendo consagrada a assistência obrigatória, é sobretudo no espírito da beneficência espontânea e no espírito de caridade que o Governo estabelece a reorganização dos serviços de assistência social que se efetiva na Lei no 1998 de 15 de Maio de 1944 (estabelece as bases reguladoras dos Serviços de Assistência), no entanto, este normativo só vem a efetuar-se em 1945.

Segundo António Oliveira Salazar a assistência social que inclui não apenas as atividades beneficentes mas outras pertencentes à esfera dos serviços públicos deve aproximar-se da assistência tradicional e demarcar-se da assistência filantrópica.

Assim e de acordo com o artigo 41º, a Constituição de 1933 isentava o Estado de grandes responsabilidades em termos de política social, transferindo essa responsabilidade para as instituições particulares, nomeadamente as misericórdias. No que concerne à assistência competia ao Estado, segundo a mesma Constituição, promover e favorecer “as instituições de solidariedade, previdência, cooperação e mutualidade”.

Os princípios basilares da proposta de Lei do Estatuto da Assistência Social de 1943 iam no sentido da atividade assistencial pertencer, em regra, às iniciativas particulares, incumbindo ao Estado e às autarquias, sobretudo, orientar, promover e auxiliar essas ações (Martins, 1999).

A assistência social abrange aspetos higiénicos profiláticos da vida social, havendo mesmo a tendência para ligar estreitamente a assistência a tudo o que respeita à saúde pública.

Não obstante esta desresponsabilização estatal no que concerne ao social será nesta fase evolutiva do Serviço Social que começam a ser estabelecidas diferenças em termos de funções entre visitadoras sanitárias e assistentes sociais. Assim a “visitadora sanitária”, limitava-se a prolongar até à casa dos assistidos a ação higiénica, profilática e clínica, educando-os nas práticas prescritas pelos orientadores sanitários e a “assistente social” não se ocupava apenas do aspeto sanitário mas e sobretudo a um trabalho direcionado para melhorar a personalidade dos indivíduos, o seu agregado familiar, o meio profissional, bem como atender as fatores psicológicos, económicos e morais estimulando os para isso os indivíduos na melhoria das suas condições de vida.

Será nesta fase de legitimação que os espaços de intervenção serão definidos sendo eles: Centro Social Local, Serviços Sociais especializados (junto da fábrica, do dispensário, do hospital, etc.), para além disso são introduzidos em termos de intervenção os seguintes instrumentos: ficheiro familiar e visitas domiciliárias.

Em 1942 é criado o Centro de Inquérito Assistencial, com delegações nos distritos, concelhos e por vezes em freguesias prevendo desde logo a existência de assistentes sociais, visitantes, informadores e estagiários, sendo a remuneração estabelecida consoante a categoria e responsabilidade dos serviços exigidos. Ao controlar toda a informação do modo de vida das famílias e dos serviços prestados, o Centro de Inquérito Assistencial racionalizava a assistência, evitando a duplicação de apoios às mesmas pessoas.

Assim e de acordo com a citação que se segue havia um juízo moral claro nesta intervenção, de acordo com Pimentel (1999):

Os que recorrem à assistência pública por extrema necessidade ocasional, por invalidez ou desemprego, e aos quais é indispensável prestar assistência, dos vadios, que por vício recusam todo o trabalho, ou dos vagabundos, que, por capacidade diminuída ou viciosa inadaptabilidade, enjeitam os quadros familiares ou profissionais, [assumindo o inquérito um papel fundamental] “imperativo de necessidade e de ordem moral (Pimentel, 1999, p.479).

De acrescentar que e segundo a mesma autora, retratando o posicionamento do Estado no que diz respeito à pobreza:

As principais causas de miséria eram, ainda nessa brochura, as «taras psíquicas», provocadas pela «degenerescência hereditária», pela sífilis e pelo alcoolismo, as situações sociais, entre as quais pontificava a falta de amparo às famílias numerosas, e, finalmente, os defeitos individuais, provenientes da industrialização e causadores de relações degradadas entre patrões e assalariados. Ao definir os que deveriam beneficiar da assistência pública, o Estado Novo estabeleceu uma autêntica tabela classificativa de «maus» — ou «parasitas sociais» — e de «bons» pobres, a única categoria passível de ser apoiada e na qual se incluíam muitas mulheres, nomeadamente as mães solteiras, as esposas e as crianças abandonadas, «quando os chefes se deixam arrastar por paixões ou quando houve divórcio (Pimentel, 1999, p. 481).

Embora o Estado Novo não fosse de todo um Estado Providência, nesta altura foram criadas várias medidas de apoio às famílias nomeadamente: Abono de Família, bem como foi ainda criado o Instituto Maternal que segundo Pimentel (1999):

(...) que se propunha «efectivar e coordenar a prestação de assistência médico-social à maternidade e à primeira infância», «colaborar no combate às causas de degenerescência física e às aberrações e crimes contrários aos deveres naturais e morais da procriação», assim como assistir o «parto a domicílio (Pimentel 1999, p.502).

Para além disso é ainda em 1945 criado o Instituto de Assistência à Família, que tem por objetivo apoiar a família na sua constituição e fomentar a melhoria das suas condições morais, económicas e sanitárias. As assistentes sociais serão contratadas para este Instituto que terão delegações por todo o país, constituindo este serviço de assistência pública o que na década de 50 mais irá recorrer a estas profissionais (Pimentel, 1999).

Para “tratar dos pobres” as assistentes sociais, consideradas pelo Estado Novo como um dos instrumentos nesta política, têm de concentrar a sua ação nas famílias, vistas como instâncias causadoras e, por sua vez, reparadoras de todas as situações de carência.

Relativamente ao domínio da saúde, o Serviço Social nos hospitais é proposto em 1940 por João Porto, assim a proposta incide na inserção do Serviço Social no Hospital da Universidade de Coimbra, nas secções de enfermagem, consulta externa e na secção de cooperação com instituições de beneficência e filantropia pública e privada (Branco, 2015).

No que diz respeito à atuação do Serviço Social no dispensário este tinha a seu cargo os inquéritos às condições de vida das famílias necessitadas em termos de proteção ou assistência, os inquéritos de natalidade e a ação de profilaxia social. Era um serviço polivalente que exigia prática e conhecimentos de Serviços Sociais especializados, como seja a Puericultura e o Serviço Social Escolar.

Paralelamente ao domínio da saúde, os assistentes sociais inserem-se nas organizações públicas da administração central e ensaiam experiências com as assistentes sociais em estruturas regionais e até municipais, o caso das juntas de província e das câmaras municipais, respetivamente.

Promulgado o Estatuto do Trabalho Nacional com base na “*Carta del Lavoro*” de Mussolini, são criadas as Casas do Povo e as Casas dos Pescadores, suportes de proteção social, respetivamente, a agricultores e a pescadores, por via da constituição de associações de socorros mútuos, para a realização dos fins de previdência.

Posteriormente são criadas as instituições de previdência, tais como as caixas sindicais de previdência que resultam de acordos entre os patrões e os trabalhadores do sector interessado, caixas de reforma ou previdência e as instituições de previdência dos servidores do Estado e dos corpos administrativos. Cabe, assim, aos organismos corporativos a organização de instituições de previdência proteger os trabalhadores na doença, invalidez, desemprego involuntário e pensões de reforma (Branco, 2015).

O financiamento de todo este sistema é da responsabilidade das entidades patronais e dos trabalhadores, sem que o Estado contribua com alguma participação financeira.

O facto das caixas de previdência se organizarem por profissão ou empresa dificulta a mobilidade dos beneficiários, contribuindo para uma estratégia de fixação de mão-de-obra e também das famílias, igualmente presente na política da construção das casas económicas, associada às estruturas corporativas. Esta situação veio a traduzir-se numa fraca expressão da participação de assistentes sociais neste tipo de organizações até ao fim da Segunda Guerra Mundial.

As assistentes sociais foram inseridas durante esta fase no Sindicato do Pessoal da Indústria e Lanifícios, na Caixa de Abono de Família e de Coordenação Económica e na Caixa de Previdência do Sindicato dos Empregados do Comércio no entanto o número de assistentes sociais a trabalhar nas empresas é igualmente restrito.

A sua participação insere-se na estratégia mais alargada de grandes empresas que se preocupavam com a progressiva racionalização do processo de produção e com uma política de pessoal, investindo por seu turno na formação de mão-de-obra especializada e na criação de obras sociais, traduzindo-se numa maior produtividade e acumulação de capital (Branco, 2005).

## **2.4. Fase de qualificação (1945-1962)**

O Decreto-lei 35 457 de 19 de Janeiro de 1946 criou o curso complementar de Serviço Social Cooperativo (introduz-se uma disciplina de especialização em “Serviço Social Corporativo” onde se ensinavam matérias sobre o regime corporativista).

Nos anos 50-60, ao nível curricular assiste-se à introdução da metodologia no Serviço Social e a uma formação teórica que apesar de centrada nas Ciências Sociais subordina o espírito científico ao humanismo cristão (Branco, 2005).

As áreas de intervenção profissional alargam-se nos sectores da Administração Pública, nos organismos corporativos, nas empresas e nas instituições particulares de assistência.

De destacar ainda que algumas transformações ocorrem na formação em Serviço Social fruto e reflexo das mudanças sociais que começam a acontecer em Portugal e que interferem na interpretação que começa a ser feita no que diz respeito ao que deve estar na base da formação dos futuros assistentes sociais, assim na década de 60 na Escola de Lisboa as disciplinas religiosas passam a ser de cariz optativo, para além disso mas em todas as escolas é introduzido progressivamente disciplinas como: Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Psicologia Social, Psicopatologia, Demografia, Planificação Social, Política Social (Branco, 2005).

Para além disso segundo Branco (2005):

O reconhecimento do nível superior do Curso Normal de Educação Familiar em 1960 e do Curso de Serviço Social em 1961; a admissão, no Instituto de Lisboa, de alunos do sexo masculino, desde 1961/1962; a integração do Instituto de Lisboa como membro da Internacional Association of Schools of Social Work, em 1973 (Branco, 2005,p.5).

Neste mesmo ano é criado o Instituto de Serviço Social do Porto, e em 1962 é atribuído o nível superior ao curso de Serviço Social, embora sem grau académico.

## 2.5. Fase de sincretismo (1962-1974)

Neste período e segundo Martins (1999) o Serviço Social alarga a sua atuação pelas diferentes áreas de política sectorial: Assistência, Saúde, Previdência, Habitação e Trabalho e apoia-se nas instituições estatais e com elas cria vínculos bastante fortes o que irá criar uma ambiguidade no seu processo de identificação, com repercussões ao nível da sua imagem profissional. Para além disso instala-se um certo mau estar dentro do próprio Serviço Social que reflete o mau estar sentido no país face ao regime e a própria situação social, assim Rosas cit in Martins (2002):

As eleições de 1958 marcam verdadeiramente o princípio do fim do salazarismo e do próprio regime. (...) [À] crise desencadeada pelas eleições de 1958, cujas ondas de choque se propagam até 1962, o regime lograria sobreviver-lhe, mas não recompor-se, nada voltaria a ser o mesmo (Rosas, *cit. in* Martins, 2002, p.2).

Criam-se assim dois grupos dentro do Serviço Social, um que continua a ser cúmplice do regime, conservadoras, católicas, e um outro grupo que não colaboram com o regime, que tiveram uma participação ativa em termos de ação política e social, foram perseguidas pela PIDE algumas delas por terem optado manter-se do lado das populações, da luta pelos direitos sociais e não continuarem a pactuar com o que era ditado pelo regime de então.

De salientar que segundo Martins (2002):

PIDE/ DGS, que marca presença em reuniões com a população, fazendo visitas de surpresa às escolas de Serviço Social, exigindo explicações, os telefones ficam sob escuta, o correio é vigiado, são feitas ameaças e perseguições (Martins, 2002,p.7).

Assim este clima de tensão dentro do Serviço Social irá levar à análise, reflexão sobre o papel desenvolvido pelo assistente social durante o Estado Novo. Paralelo a estes acontecimentos em Portugal, decorre o movimento de reconceituação na América Latina que instiga a que seja discutido em Portugal o Serviço Social e o seu papel em sociedades de ditadura e de subdesenvolvimento.



## 2.6. Fase de (re) identificação (1974-1990)

Assim as conquistas que se podem retirar da fase anterior foram a emergência de práticas de intervenção inovadoras e de novos campos de intervenção, segundo Branco (2005):

perspetiva integrada, global e inter-institucional; a participação das populações como direito de cidadania; o profissional comprometido com os interesses das classes excluídas e por isso assume-se como agente de mudança até numa perspetiva anti-institucional (radicalismo); o profissional descobre-se parceiro de outros profissionais da intervenção social que, entretanto, partilham o mesmo campo de trabalho; questionação dos campos tradicionais (Assistência, Previdência, Trabalho, Saúde) e emergência de novas áreas de intervenção: Segurança Social, Poder Local, Justiça, Organizações da Sociedade Civil (IPSS, ONG, cooperativas) (Branco, 2005, p. 10).

Em Agosto de 1974 é entregue um projeto de reestruturação do Curso de Serviço Social no Ministério da Tutela e em 1975 é constituída uma Comissão de Estudo para a integração do Serviço Social no Ensino Superior Público.

Ainda em 1975 o Ministério da Educação determina as condições de acesso às escolas de Serviço Social ou seja que deveriam ser idênticas às estabelecidas para o Ensino Superior Público (Branco, 2015).

Por Despacho 74/76 de 14 do 7 de 1976, é criado nas diferentes Escolas de Serviço Social, o bacharelato em Intervenção Social o qual seria suspenso em Outubro do mesmo ano (Martins, 2002).

O ano de 1978 destaca-se pela criação da Associação de Profissionais de Serviço Social, admitida como membro da Federação Internacional das Associações de Assistentes Sociais, em 1985 (Branco, 2015).

Em 1979, as Escolas retomam os trabalhos com o Ministério da Tutela, vindo o Serviço Social a ser contemplado em Novembro de 79 na Reestruturação do ensino das Ciências Sociais em Portugal, e em 1980 é criado no quadro do ensino universitário público (ISCSP), da Licenciatura em Serviço Social, designada posteriormente de Política Social.

Com o intuito de atribuição do grau de licenciatura em Serviço Social, no ano de 1985 o Instituto de Lisboa altera o seu plano de estudos para 5 anos, para além disso é implementado um protocolo com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) ao nível da formação académica pós graduada em Serviço Social em 1987 (Branco, 2015).

E em 1989 é finalmente reconhecido o grau de Licenciatura aos cursos de Serviço Social, ministrados nos Institutos (particulares) de Lisboa, Porto e Coimbra.

## **2.7. Fase de afirmação (desde 1990)**

Nesta fase algumas conquistas são efetivadas no Serviço Social que em muito contribuem para a consolidação, afirmação deste enquanto profissão, disciplina científica, assim o reconhecimento do grau de Licenciatura aos diplomados em Serviço Social, a que se seguiu, em 1991, da criação da carreira de Técnico Superior de Serviço Social, nos quadros da função pública, com transição automática.

A Portaria nº 692/93 de 22 de Julho que reconhece a reestruturação do plano curricular do ISSSC e cria os respetivos ramos de especialização nas áreas: do aconselhamento, Saúde, Justiça e Reinserção social, Gestão de Recursos Humanos e Segurança Social.

Segundo Martins (2002) na década de 90 foram criados mais 5 cursos nomeadamente nos seguintes estabelecimentos de ensino superior: Instituto Superior de Serviço Social de Beja, Instituto Superior Bissaya Barreto e em 3 Universidade Privadas, ou seja, Universidade católica Portuguesa- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Fernando Pessoa e Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias.

Entre os anos de 2000 a 2008 a licenciatura em Serviço Social estende-se aos polos de Braga e Viseu da Universidade Católica Portuguesa, bem como aos Institutos Politécnicos e Institutos Privados, nomeadamente Instituto Superior de Ciências Empresariais e Turismo e Instituto superior Politécnico de Gaya e implementa-se no ensino superior público universitário, Universidade dos Açores, Universidade da

Madeira, Universidade de Coimbra, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade de Trás os Montes e Alto Douro bem como nos Institutos Politécnicos: os Institutos de Leiria, Viseu, Castelo Branco, Portalegre e Beja.

Em 2006/07, a licenciatura é descontinuada em 2 dos estabelecimentos de ensino nomeadamente no Instituto Superior de Serviço Social de Beja, no Instituto Superior Bissaya Barreto e no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa sendo que foi integrado na Universidade Lusíada de Lisboa.

Atualmente a licenciatura em Serviço Social encontra-se em 20 Estabelecimentos do Ensino Superior, sendo que e segundo Martins (2008):

a licenciatura em ss (1º ciclo está inserida em todos os tipos de ensino superior no ensino privado registam-se 10 cursos, 8 no universitário e 2 no politécnico. No ensino público 10 cursos, 5 universitário e 5 politécnico.

Atualmente os 8 cursos de mestrado (2º ciclo) em ss são todos do privado universitário (não se inclui o curso criado em 2002 pelo Instituto Superior Bissaya Barreto).

O ensino politécnico, quer privado quer público não oferece nenhum curso de mestrado em Serviço Social. Antes do processo de adequação a Bolonha existiam 3 programas de doutoramento em ss, 2 em cooperação com Universidades Públicas e Ensino Concordatário.

Assim em 2007/08 todos os ciclos funcionaram já seguindo orientações Bolonha.

Retomando as propostas da Associação de Profissionais em Serviço Social verifica-se que foram atendidas na sua globalidade, não só pela influência exercida nas decisões tomadas quanto à duração do 1º ciclo, à importância do “princípio da transparência” da designação dos cursos de ensino superior preconizando a substituição das designações de “Trabalho Social” e “Política Social” por Serviço Social, mas também quanto à recusa de “soluções de tronco comum a outras formações em Ciências Sociais” e à componente do estágio supervisionado. Foi também proposta a criação de uma norma base para a regulamentação da formação que ainda não ocorreu.

Existindo desde 2004 o documento aprovado em Adelaide, Austrália pela Associação Internacional de Escolas de Serviço Social e pela Federação Internacional de Assistentes Sociais relativos ao “Padrões globais para a educação e formação na profissão de Serviço Social” em Portugal ainda não foi alvo de discussão. As escolas tiveram então uma ampla autonomia na reformulação dos planos curriculares (Martins, 2008, p.2).

## CAPÍTULO 2. SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Por vezes existe uma certa tentativa de subestimar a validade da intervenção do Serviço Social na medida em que erroneamente se considera que a ação desenvolvida é desprovida de investigação, o que também poderá ter a ver com a visibilidade pública e científica que a prática desenvolvida no Serviço Social assume em relação à investigação.

No entanto poder-se-á afirmar que esta dimensão interventiva só assume consistência, validade científica se a ação do profissional for competente, com consistência teórica, argumentativa e investigativa. A dimensão investigativa nem sempre reconhecida mas que é um facto contribui também para entender a profissão segundo Guerra (2009):

A partir de conhecimentos teóricos e técnicos, valores, finalidades produzidos pelos assistentes sociais e/ou apropriados por eles com vistas a interpretar e analisar a realidade social (Guerra, 2009, p.80).

Não obstante e na ótica de Falcão (1979) o Serviço Social não é uma ciência como a Sociologia, ou Economia cujo objetivo prende-se como o conhecimento do objeto de estudo, mas uma disciplina profissional como a Medicina ou a Engenharia, que tem como finalidade transformar uma dada realidade após um adequado estudo da situação, para o qual recorre a um conjunto de ciências auxiliares.

Este capítulo pretende proceder a uma análise compreensiva que reflete a presença de uma ação com investigação que remonta ao passado, início do séc. XX da profissão, bem como que a função do Serviço Social extravasa o mero campo “assistencialista” ou seja a intervenção no e de imediato poderá acontecer tendo em conta o cariz urgente das situações, não devendo ser vulgarizado sob pena de ser banalizado e considerar-se que a identidade vigente da profissão se circunscreve apenas e exclusivamente à função assistencialista.

Paralelamente ao referido muitas vezes a ideia messiânica e heroica da profissão adotada por alguns profissionais como sendo “salvadores do universo” compromete a

compreensão, rigor e validade do campo, espaço de ação e conhecimento em Serviço Social, banalizando e vulgarizando o que nele é e deve ser feito.

Assim o Serviço Social tem um problema para encontrar o seu lugar, o seu espaço na sociedade atual, o que é particularmente verdade para a construção de novos conhecimentos úteis e especializados, por exemplo para as políticas públicas.

## 1. Debate sobre o contributo social do Serviço Social

*Nenhum corpo de ofício, nenhuma profissão tem razão de existir se não pode justificar a prestação de um serviço necessário à população e dar provas da sua capacidade para o prestar.*

Collière

Para Vieira (1969) o Serviço Social é:

- 1) Uma actividade de relacionamento entre o Assistente Social e o cliente, ou o grupo ou a comunidade, com uma finalidade educativa, dentro de um ambiente democrático;
- 2) Requer conhecimentos sólidos de Ciências Sociais para poder avaliar os problemas e potencialidades dos indivíduos, dos grupos e das comunidades;
- 3) Exige o domínio de técnicas de entrevista, de motivação e de orientação de indivíduos e grupos diversos;
- 4) Deve ser inspirado por um grande interesse pelos seres humanos e pelo bem-estar;
- 5) Exige do assistente social qualidades morais, de autocrítica, de domínio sobre si, de paciência, de bom senso e visão mais larga (Vieira, 1969, p.336).

Assim falar de Serviço Social pressupõe que se tenha em conta um saber e fazer crítico, um saber agir de forma informada, tendo que para isso ser detentor de conhecimentos, saberes teóricos e saberes de ação, que são indispensáveis para a intervenção dos assistentes sociais.

No entanto e tal como propõe Garret (2007) os assistentes sociais deverão usar a sua capacidade reflexiva para escrutinar as histórias de vida, os contextos nos quais se movimentam, a capacidade para a autonomia, mudança por parte dos sujeitos, assim e segundo Amaro (2014):

A atividade profissional sustenta-se num corpo dos saberes teóricos legitimados cientificamente com exigências de validação, rigor e objetividade mas realiza-se na incerteza, no seio de interações subjetivas, sempre na expectativa de resultados incertos,

porque é necessário agir antes de poder garantir e validar os procedimentos em situações que por natureza nunca se repetem. O saber do Serviço Social tem como objetivo privilegiado a intervenção do Serviço Social, precisa de produzir um saber legitimado como saber científico, exige competências, especialização e formação específica (Amaro, 2014, p.68).

Contrariamente ao que se verifica com outros grupos profissionais que atuam no domínio da área social o Serviço Social segundo Amaro (2014) nas ações específicas têm em conta a situação global que envolve as pessoas, recorrendo para isso à riqueza do seu conhecimento multidisciplinar que lhe permite desenvolver uma intervenção conhecedora da realidade social.

Qualquer análise ao seu contributo em termos sociais exige que se tenha em conta o seu objeto de ação e a pertinência da sua ação na atualidade, ação essa que incidirá na sociedade, em prol da concretização da justiça, bem estar social.

### 1.1. Sociedade e Serviço Social

*O indivíduo é produto da sociedade*

Durkheim

Deste modo e de acordo com Aron (2003) “[...] o indivíduo nasce da sociedade, e não a sociedade que nasce no indivíduo” (2003, p. 464) poder-se-á dizer que a sociedade é superior ao indivíduo tal como refere Berger & Lukham (2010) e Durkheim (1999):

O indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no decurso da qual é induzido a tomar parte da dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização: a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como exprimindo sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem que assim se torna, em termos subjetivos, significativo para mim. (Berger & Lukham, 2010).

(...) toda a maneira de fazer, fixado ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda a maneira de fazer é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (Durkheim, 1999, p.13).

Assim e segundo Durkheim (2004) o modo como o homem atua é sempre determinado pela sociedade em que este se insere, ou seja será a sociedade que apresenta ao indivíduo, as normas e valores vigentes nela e por ela, sendo que as estruturas sociais funcionam de modo independente dos seus indivíduos condicionando todas as suas ações.

Durkheim (2004) preconiza a sociedade como um todo, em que o todo predomina sobre as partes e as partes em função do todo, para além disso faz uma analogia ao organismo, na medida em que existe esta relação de interdependência e cada órgão tem uma função, havendo assim uma ligação entre as partes e o todo, tudo em prol do bom funcionamento do organismo, ou neste caso da sociedade.

Ainda de acordo com Durkheim (2004) a sociedade é comparável a um organismo, ser vivo na medida em que a sociedade tal como acontece com um ser, organismo vivo pode encontrar-se num estado normal ou patológico, doentio.

Assim e segundo o autor referenciado a sociedade moderna situa-se não no estado regular, normal mas patológico, doentio na medida em que deixou de conseguir exercer a sua função, a sua autoridade sobre os indivíduos, os limites morais foram segundo Durkheim (2004) ultrapassados:

As paixões humanas só se detêm diante de uma força moral que elas respeitam. Se qualquer autoridade desse gênero inexistir, é a lei do mais forte que reina e, latente ou agudo, o estado de guerra é necessariamente crônico (Durkheim 2004, p6).

Segundo Durkheim (2004) existem dois tipos de solidariedade social nas sociedades que serão determinantes, decisivos do tipo de sociedades vigentes, e consequentemente no tipo de indivíduos, relações sociais existentes.

Nas sociedades de solidariedade mecânica, verifica-se uma integral ascendência do grupo (tradição, costumes, religião e família) sobre os indivíduos, de referir que esta solidariedade será potenciadora de integração social, dada a força e imposição dos valores e normas morais. Portanto este tipo de solidariedade prevaleceu segundo

Durkheim (2004) nas sociedades pré capitalistas, em que os indivíduos de modo geral seriam autônomos no que concerne à divisão do trabalho social, deste modo os indivíduos que realizavam as mesmas tarefas identificavam-se havendo união.

Será e segundo Durkheim (2004) o desenvolvimento da sociedade que provocará uma diferenciação social, no qual preponderará a divisão do trabalho.

A solidariedade orgânica é resultado das desigualdades sociais, sendo que serão essas desigualdades que unem os indivíduos pela necessidade de troca, partilha de serviços e pela sua interdependência, assim sendo a solidariedade orgânica predomina nas sociedades complexas do tipo capitalista onde, através da acelerada divisão social do trabalho, os indivíduos são interdependentes e as suas funções são fundamentais para o funcionamento do sistema social. Neste tipo de solidariedade a consciência coletiva reduz, dando espaço à consciência individual que expressa o que temos de pessoal e divergente (Durkheim, 2004).

Ao contrário de Durkheim, Weber não concebe a sociedade como algo para além e acima do indivíduo, ou seja os padrões, as normas regras, são estabelecidos, transformam-se nas relações sociais constituídas entre os indivíduos, o têm a ver com as motivações dos mesmos e com o sentido que atribuem às suas ações em relação ao outro com quem interagem. A sociedade é construída nas relações sociais, deste modo e de acordo com a perspetiva do autor e segundo Tomazi et al. (2000):

As ideias coletivas, como o Estado, o mercado económico, as religiões, só existem porque muitos indivíduos orientam reciprocamente suas ações num determinado sentido. Estabelecem, dessa forma, relações sociais que têm de ser mantidas continuamente pelas ações individuais (Tomazi et al., 2000, p.20).

A perspetiva weberiana considera que o papel de destaque deverá ser dado ao indivíduo uma vez que perceciona o indivíduo como sendo o grande responsável por tudo aquilo que existe, lhe acontece, detém na sociedade, seja por mérito, fragilidade, ou até o lugar que ocupa na estrutura social.



Marx (1996) por seu turno contrapõe-se à perspectiva weberiana uma vez que não confere este destaque ao indivíduo e às suas motivações, sem enfatizar as condições materiais dos indivíduos. Além disso, não é qualquer relação social na perspectiva de Marx que permite entender a sociedade, mas sim as relações de produção.

O que identifica o modelo de sociedade é a forma como os homens produzem, o modo como transformam, através do trabalho, o meio envolvente e sobretudo, a relação com os meios de produção.

Em suma, a sociedade é um sistema isto é, ela é percecionada através da distinção sistema / meio, uma condição universal da vida humana, universalidade esta que engloba, assim, a sociedade pode ser vista como um atributo básico, mas não exclusivo, da natureza humana, somos geneticamente predispostos à vida social Esta universalidade pressupõe uma aceção biológica simbólico moral, ou institucional, sendo necessário capacidades sociais indispensáveis à satisfação das necessidades do organismo (Luhmann,1997).

Não obstante e tendo por base as perspetivas dos diferentes autores sobre a sociedade, serão todos perentórios em considerar que esta engloba uma realidade objetiva e subjetiva.

Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no decurso da qual é induzido a tomar parte da dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização: a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como exprimindo sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem que assim se torna, em termos subjetivos, significativo para cada um de nós.

Só depois de ter alcançado a interiorização, ou seja a apreensão e interpretação imediata da realidade é que o indivíduo se torna membro da sociedade, ou seja a socialização, pode ser definida como a completa e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou um setor da mesma.

Segundo Berger & Lukham (2010):

É já evidente que a socialização primária em geral é a mais importante para o indivíduo e que a estrutura básica de toda a socialização secundária se deve assemelhar à da socialização primária. Cada indivíduo nasce numa estrutura social objetiva dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam. Estes outros significativos são-lhe impostos. As definições destes quanto à sua situação dele são-lhe propostas como realidade objetiva.

Assim o indivíduo nasce numa estrutura social objetiva e num mundo social objetivo, em que o indivíduo absorve aquilo que é o mundo social, mas a absorção que faz desse mundo social fá-lo através de quem estiver responsável pela sua socialização primária (pais, avós).

A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado ficou estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento é membro efetivo da sociedade e na posse subjetiva de uma personalidade e de um mundo. Mas esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez por todas. A socialização nunca é total nem nunca está completa. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo, já socializado em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade.

A socialização secundária é a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições (Berger & Lukham, 2010, p.139).

Para Beck (1997) a sociedade cada vez mais é percecionada de modo individualizado o que se deve na perspetiva do autor à rutura abrupta das relações até então estabelecidas entre as instituições sociais, aspeto este fundamental na regulação social.

Assim a dinâmica das sociedades modernas por um lado produziu no seu interior forças sociais que agudizaram a desordem coletiva por outro criou profundas desigualdades sociais e culturais, de tal forma que vem ocorrendo um contínuo colapso moral da vida coletiva conferindo expressão a termos como “morte da sociedade”, “fim do social”, “fragmentação do sistema social”, “implosão de formas de sociabilidade”.

Na mesma ordem de ideias e segundo Bauman (2001):

A modernidade é o que é – uma obsessiva marcha adiante – não porque queira mais, mas porque nunca consegue o bastante; não porque se torne mais ambiciosa e aventureira, mas porque suas aventuras são mais amargas e suas ambições frustradas. A marcha deve seguir adiante porque qualquer ponto de chegada não passa de uma estação temporária. Nenhum lugar é privilegiado, nenhum melhor do que outro, como também a partir de nenhum lugar o horizonte é mais próximo do que de qualquer outro. É por isso que a agitação e perturbação são vividas como uma marcha em frente (Bauman, 2001, p. 18).

Nesta ótica, a sociedade passou a ser percecionada enquanto espaço no qual ocorrem relações de forças políticas e económicas e múltiplas formas de exploração e dominação humana (Beck, 1997).

A produção económica fundamentada no aumento da produtividade e da competitividade desenfreadas em busca do lucro, desencadearam um processo de questionamento da intervenção estatal em defesa da inclusão generalizada não só em função dos critérios económicos mas também políticos. Economicamente as grandes empresas e as grandes organizações passaram a suprimir milhões de empregos em pouco tempo, sem contudo diminuir a produtividade, estabelecendo a produção de acordo com o preço das mercadorias e da mão de obra ao nível mundial, assim o atual cenário é de perda massiva do emprego bem como da sua fragilização face aos mecanismos de proteção social (Silva,2008).

O Estado por sua vez perdeu força perante as organizações multinacionais, a juntar-se a esta situação os grandes deficits levam a que passe a privilegiar as condições gerais de financiamento das grandes despesas financeiras e de serviços ao funcionamento das empresas, relegando para segundo plano as políticas universais.

Não obstante as perspetivas neoliberais atribuem à própria universalização (dos direitos sociais) a responsabilidade desta crise de financiamento do Estado, defendendo por uma política de focalização em certas categorias e condições e também resguardando a troca de sobrevivência (através de benefícios fiscais) por inserção numa atividade social ou produtiva. Neste contexto classificam-se os indivíduos em situação de pobreza em função da sua preparação para enfrentarem a competitividade.

A competitividade individual acentua-se na atualidade, na disputa pelo emprego, pela aparência, deste modo o fortalecimento da pessoa na prática profissional significa a intervenção na capitalização da pessoa enquanto enriquecimento da vida individual/coletiva para que consiga ultrapassar “esta” perda de poder, perda de capital, perda de património afetivo, familiar, cultural, para que consiga ultrapassar as mudanças nas relações/percursos da vida, no tempo histórico e social desta sociedade determinada.

A conceção do “social” como dívida da sociedade ou do Estado para com os mais pobres, possibilitando-lhes a sobrevivência, vem sendo substituída pela obrigação de exercer um trabalho ou atividade em troca de uma prestação social numa conjuntura em que o emprego é um recurso escasso (Silva, 2008).

A rutura com a classificação redutora com os indivíduos que estão em situação de pobreza, definidas pelas normas implica um paradigma de trabalho voltado para o indivíduo enquanto ator social, respeitando-se as especificidades de poder que esses atores definem para si mesmos na sua relação de poder, o que implica considerar a sociedade como, ao mesmo tempo, contradições e confrontos de interesses, ação comunicativa e transformação das situações.

Ao mesmo tempo que a sociedade faz uma apelo ao consumo, garantidos por um sistema de crédito manipulado pelas grandes companhias financeiras e o marketing enfatiza não as necessidades mas os objetos fabricados através da imagem de marca veiculados por meios de comunicação, que estimulam ao consumo, a universalização genérica dos direitos sociais é questionada enquanto geradora de gastos sociais em benefícios gerais que criam dependência e ineficiência para o acesso e preparação para o mercado, sendo que e segundo Bauman (2004) as relações da atualidade reconfiguram-se obedecendo aos princípios do consumismo, insegurança, livres de compromissos, relações flexíveis e ambíguas, no entanto presas psicológica e espacialmente pelo medo do outro.

Segundo o autor o medo do incerto, de investir leva a que se virtualizem as relações, os sentimentos comprometendo a vivência real e duradora das relações, dos afetos, sendo que este agudizar do distanciamento do ser humano dos outros se deve em parte ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, não sendo os únicos responsáveis na perspetiva do autor pela liquidez e não solidez das relações, mas detém de uma quota parte de responsabilidade para o “afrouxamento” a precarização das relações.

Assim e tendo em conta esta crise social, o “fim” do social e tendo em conta que o Serviço Social intervém na realidade social mais especificamente participa na construção de políticas sociais (programas e projetos colocados em prática para a reinserção do indivíduo nomeadamente RSI, etc.) com o intuito de consciencializar o indivíduo de que tem capacidades para ser ele próprio criador de transformação social, terá um papel muito importante nesta recuperação do sentido do social.

É imperativo perante esta crise, fim do social, uma nova organização e prestação de apoios sociais, o que exige uma reconstrução (do objeto) reprocessando a prática e a crítica na dinâmica de relações cooperação/conflito do Estado com a sociedade.

No âmbito da desinstitucionalização e da inserção social dos desafiados (conforme expressão de Castel) abre-se um campo de intervenção que deverá ser diversificado na prestação de serviços de informação, organização, formação, ao mesmo tempo vai exigir um repensar da relação entre a sociedade, economia e subjetividade implicando pois uma articulação mais complexa na construção da estima de si, da identidade individual e coletiva, na defesa dos direitos humanos, e na “afirmação e consolidação” de autonomia (Amaro,2012).

É nesta dinâmica complexa de produção da sociedade que se constrói o Serviço Social, dependendo também da articulação dos seus conhecimentos, da reflexão sobre o seu fazer profissional, aprofundando o processo dialético da mediação que realiza para fortalecer o objeto da sua intervenção nas suas mais diversas relações (Silva, 2008).

Assim, o Serviço Social deve também conter um cariz integrador e emancipatório no sentido de propor novas formas de estar em sociedade, que respondam aos novos problemas colocados à questão social contemporânea e que não passam necessariamente, por uma integração no mercado laboral.

Em suma, para além de aplacar as pessoas das situações de fragilidade social e económica em que se encontram, o Serviço Social deve ainda encontrar condições para modificar a realidade, ou seja reestruturar a sociedade.

## **1.2. Ajuda e Empowerment: O contributo ético da intervenção do Assistente Social**

Nas últimas décadas segundo Moura (2006) tem-se vindo a assistir a um avanço no que concerne ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas profissões de ajuda enquanto estruturas de suporte social.

As várias transformações sociais e económicas pelas quais as estruturas sociais e os paradigmas sociais vigentes são afetados e alteram a morfologia dos problemas sociais exigem uma recriação direcionada para uma atuação sobre a realidade social que exercite a inclusão, a cidadania e dissipe a segregação social.

Todas estas transformações sociais a juntar à desresponsabilização Estatal em termos sociais, a cultura cívica existente, a própria forma como se pensa a relação do Estado coma sociedade civil, numa sociedade de incertezas face ao emprego, social, marcada pelo número de desemprego e da retração das medidas sociais, desequilibrando o sistema social e degradando os cotidianos sociais, levam a que cada vez mais os indivíduos recorram às chamadas profissões de ajuda.

Assim o Serviço Social insere-se nesta ótica das profissões de ajuda na medida que e segundo Netto (2009):

Serviço Social: uma prática institucionalizada que se caracteriza pela ação junto aos indivíduos com desajustamentos familiares e sociais. Desajustamentos ocorrem de estruturas sociais inadequadas. Esse tipo de ação compreende dimensões corretivas, preventivas e promocionais. O serviço social é aquele que leva à plena utilização dos recursos naturais e humanos (Netto,2009,p.168).

O Serviço Social caracteriza-se por também desenvolver profissionalmente a relação de ajuda sendo construída entre o assistente social e o utente/cliente, de acordo com Mucchielli (1978):

A relação de ajuda é uma relação profissional na qual uma pessoa deve ser assistida para operar o seu ajustamento pessoal a uma situação à qual ele não se adaptava normalmente e que o ajudador seja capaz de duas acções específicas: compreender o problema nos termos em que se coloca para tal individuo singular em sua existência singular e ajudar o “cliente” a evoluir pessoalmente no sentido da sua melhor adaptação social (Mucchielli, 1978, p.15).

Não obstante o conceito continua a ser dicotomizado enquanto ajuda material, como se o assistente social segundo Robertis (2011) fosse um mero fornecedor de recursos financeiros, assim o conceito de ajuda extravasa a natureza dos problemas mas incide sim nas pessoas, que são os verdadeiros criadores da mudança social.

De acordo com Robertis (2011) o conceito de ajuda no quadro da intervenção do assistente social não é de todo contraditório nem tão pouco redutor daquilo que é, deverá ser a sua ação, de acordo com a autora (2011):

o termo intervenção conjuga-se perfeitamente com o de ajuda, pois a intervenção do trabalhador social consiste em permitir à pessoa desenvolver as suas capacidades em ajudar a modificar a sua situação e em resolver os problemas que encontra. Esta intervenção abre caminho à pessoa, pois o trabalho social postula que as próprias pessoas têm capacidades e que a intervenção social consiste menos em agir sobre a pessoa do que sobre as condições que permitem a esta pessoa implementar as suas próprias capacidades (Robertis, 2011, p.71).

A ajuda é segundo Robertis (2011) o conjunto de processos e atos organizados com a finalidade de tornar a pessoa autónoma. Para isso competirá ao assistente social contribuir para que as pessoas reencontrem o seu lugar na sociedade, voltem a valorizar o seu espaço em termos sociais, lhe devolva o sentido de valor, respeito por si próprio.

Assim para além de competências científicas, técnicas – operativas, será fundamental que detenha de competências relacionais ou tal como refere Ander Egg (1985), detenha de qualidades humanas necessárias ao trabalho social:

a mística e vocação para o serviço, a convicção e confiança em que as pessoas têm capacidade para se levantarem da sua situação e terem um papel na sua própria promoção e capacidade para motivar, capacidade de escuta, bom humor, facilidade de comunicação, abertura e disponibilidade para os outros, maturidade emocional e Capacidade para vencer dificuldades (Ander Egg, 1985, pp.197-199).

O autor sublinha ainda que para o trabalhador social as qualidades humanas são mais importantes do que as condições intelectuais porque, para Ander Egg (1985):

(...) a uma pessoa com muitos conhecimentos e capacidades técnicas, pode ser muito difícil «proporcionar-lhe» ou «ensinar-lhe» um sentido de serviço e missão. Ao contrário, uma pessoa com qualidades pessoais (...) estará sempre fortemente interessada em adquirir

habilidades técnicas para servir melhor. (...) Uma pessoa solidária procurará capacitar-se para ser mais eficaz no seu trabalho, em função do serviço que oferece; nunca poupará esforços para adquirir uma melhor formação para servir melhor (...) (Ander Egg, 1985, p.197).

Não se pretende com isto dizer que um bom profissional é aquele que será somente uma “boa pessoa” será imprescindível que o profissional aja de acordo com aquilo que são valores e princípios que alicerçam a profissão, ou seja e de acordo com Banks (2008, p.56): “o respeito e a promoção dos direitos dos indivíduos; a promoção do bem estar; a igualdade e a justiça distributiva” que saiba agir à luz dos seus conhecimentos de modo refletido e critico.”

Assim e para Carvalho (2005):

O exercício da ética na acção do Serviço Social parte do princípio de que todos os seres humanos têm uma dimensão ética que implica o respeito, a tolerância, a aceitação do ser humano. Esse processo exige uma cultura de interconhecimento e reflexividade, entendida como autoconfrontação potenciadora de conhecimento reflexivo e prospectivo no que respeita ao compromisso e à responsabilidade social para a construção e a defesa de uma biografia individual e colectiva (Carvalho, 2005, p.240).

Neste linha de ideias fará então sentido abordar o conceito de *empowerment* enquanto abordagem desenvolvida pelo assistente social que irá conferir aos indivíduos poder de decisão e ação sobre as suas próprias vidas, através da redução do efeito de bloqueios sociais ou pessoais ao exercício do poder existente, aumentando assim a capacidade e a autoconfiança para utilizar o poder e transferir assim poder para os indivíduos (Payne, 2002).

Antes de nos debruçarmos sobre a pertinência bem como a utilização deste conceito no Serviço Social importa em primeira instância apresentar uma definição bem como a perspetiva dos diferentes autores (Le Bossé, 2003; McLean, 1995; Solomon, 1976; Adams, 1996; Townsend, 1998) sobre o *empowerment*.

O termo inglês *empowerment* significa empoderamento, sendo que a palavra poder assume centralidade neste conceito, assim é de salientar que o poder a que nos referimos em termos de tradição do Serviço Social não diz respeito às meras relações de poder que



existem numa dada sociedade, mas à dimensão mais instrumental que assume o poder, não enquanto fim sobre si mesmo, mas um poder que cria/transforma a ação da pessoa.

Falar em *empowerment* na lógica da intervenção do Serviço Social pressupõe um poder que no fundo é um facilitador da inibição de processos limitadores e condicionadores da ação das pessoas enquanto cidadãos e um facilitador do poder para a ação das pessoas (Le Bossé, 2003; McLean, 1995).

De acordo com Solomon (1976) o *empowerment* é considerado como processo de intervenção, ou seja um processo pelo qual pessoas de determinados estratos sociais e económicos mais frágeis são intervencionadas pelo Serviço Social no sentido do desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais que lhes permita a melhoria das suas condições de vida bem como que a mudança social se efetive.

Segundo Adams (1996) falar em *empowerment* implica falar em controlo, ou seja o poder para este autor pressupõe controlo da pessoa no que concerne às suas condições de vida e que irão contribuir para a sua vida melhorar em sociedade melhorar.

Para Townsend (1998) *empowerment* traduz-se num processo participativo de aprendizagem da crítica e da metamorfose de sentimentos, pensamentos e ações individuais, bem como da organização da sociedade, de modo a que o poder e os recursos sejam distribuídos de modo equitativo pelos indivíduos.

O assistente social para potenciar essa autoconfiança deve igualmente mostrar que é merecedor de confiança devendo ser para isso imparcial e agir de modo a que os indivíduos o definam como merecedor de confiança.

Este poder transferido para os indivíduos pelo assistente social irá permitir que se tornem cidadãos de facto, cidadãos plenos, ou seja e de acordo com Menezes (1999) será o assistente social que irá por um lado tornar os indivíduos em clientes na medida em que só a partir do momento em que as suas situações-problema passam a ser do domínio organizacional é que efetivamente passam a ser alvo de intervenção e por outro

e na perspetiva do autor referenciado será importante que os indivíduos não se reduzam à mera cidadania legal ou seja, o que está previsto na lei:

Artigo 4.º (Cidadania portuguesa) São cidadãos portugueses todos aqueles que como tal sejam considerados pela lei ou por convenção internacional.

Artigo 12.º (Princípio da universalidade) 1. Todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição (Constituição da República Portuguesa, 2005).

Deste modo e segundo Menezes (1999) será o assistente social que ao informar os clientes acerca dos seus direitos e deveres que os irá tornar poderosos para decidirem, agirem, reivindicarem e até mudarem do ponto vista social, económico as suas condições de vida, sendo o empowerment um meio de transformação da realidade social, mais especificamente das relações de poder, domínio que estão na base das disparidades sociais.

De acordo com Rees (1991) o objetivo fundamental da capacitação é a justiça social, conferindo aos indivíduos, através do auxílio mútuo e de aprendizagem partilhada, construídos de acordo com os ritmos, características de cada um, uma maior segurança, equidade social.

A prática profissional deve rejeitar a interiorização e autoconsciência como objetivos profissionais e de tratamento devendo através de processos dialógicos de diferenças e mudanças de poder, potenciar-se de um discernimento crítico e participativo, na medida em que os indivíduos devem estar envolvidos nas decisões e ações que são tomadas relativamente a eles. O seu envolvimento reflete a base dos valores democráticos do trabalho desenvolvido pelo serviço social, para além disso potencia responsabilidade, consciência.

Deste modo falar em ajuda não pressupõe necessariamente que estejamos a reduzir a ação profissional do serviço social ao imediato e assistencialista, assumir esta perspetiva que muitas vezes ainda está associada erroneamente à profissão, relacionado com aquilo que será a representação social do assistente social ou então mesmo o que é a postura de alguns profissionais da área ou instituições que desvirtuam o sentido da ação-investigação em serviço social, assim associar a relação de ajuda ao cariz meramente

caritativo pressupõe que se negue o percurso evolutivo desta profissão, sendo que a ajuda não é em si negativa, o trabalhar nesse sentido de ajudar sem uma perspetiva de horizonte temporal e esquecendo que o criador da mudança social é o cliente é que compromete o objetivo da ação-investigação do profissional.

Falar na relação de ajuda pressupõe que se tenha em conta a abordagem da capacitação/empowerment e a dimensão ética e deontológica do profissional, valorizador do indivíduo enquanto ser único que detém de aptidões, direitos, nomeadamente de ser ouvido, de optar, uma relação que é facilitadora, no sentido de promover, possibilitar o usufruto efetivos dos direitos e deveres, uma relação de respeito e confiança.

## **2. Dimensão socioprofissional do Serviço Social**

A profissão de Serviço Social, segundo a FIAS (Federação Internacional de Assistentes Sociais) (2015):

*Professional social workers are dedicated to service for the welfare and self-fulfilment of human beings; to the development and disciplined use of scientific knowledge regarding human behaviour and society; to the development of resources to meet individual, group, national and international needs and aspirations; to the enhancement and improvement of the quality of life of people; and to the achievement of social justice (International Federation of Social Workers, 2015).*

O Serviço Social compreendido nas suas múltiplas dimensões (teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política) é uma profissão interventiva na medida em que as ações que desenvolve obrigatoriamente têm como propósito incidir em causas reais utilizando para isso soluções objetivas (Pontes, 2002).

Assim e para que estas ações se mantenham dentro daquilo que é o ser assistente social e à luz da ética e deontologia, têm que conter em si suporte científico - nomeadamente: instrumentos teórico-técnicos, ligados à dimensão operativa da profissão; o projeto sociedade, isto é a construção de uma ordem social superior, melhor, que constitui a dimensão teórico política da profissão; o projeto profissional, referente à especificidade, singularidade e universalidade da profissão e por último a teoria social propiciador do conhecimento do ser social. Deste modo o domínio deste conjunto de conhecimentos

permitirá no plano cognitivo-operativo condições mínimas para a ação profissional dependendo da angulação assumida pela teoria social, pelo projeto da sociedade.

Destaque-se que a origem dos conhecimentos voltados para a intervenção, não procedem exclusivamente da prática do Serviço Social mas advêm das mais diversas formas de intervenção social. É a articulação da teoria social com o projeto de sociedade, bem como com o projeto profissional e os instrumentos teórico-técnicos que tornam exequível o exercício da profissão, tanto no plano do reconhecimento, tanto no que diz respeito à sua própria autorrepresentação e dos demais profissionais.

## **2.1. A singularidade e universalidade da profissão de Assistente Social**

Do ponto de vista histórico a ideia da inserção do Serviço Social no aparelho ideológico do Estado burguês, implicou a conceção de uma identidade entre a profissão e o Estado adotando uma estrutura, em que a profissão converteu uma parte indiferenciada num todo unidimensional, ignorando-se a complexidade do processo histórico (Pontes, 2002).

No sentido de conquistar dialeticamente o movimento de ser social, suportado numa legalidade tendencial, constante e histórica torna-se portanto, imprescindível a procura das mediações enquanto canais onde as categorias concretas deslocam-se conferindo expressão ao processo histórico (Batista, 2001).

Esta procura incessante pela mediação, significa no plano metodológico, a captura das articulações e passagens vivas que ocorreram entre as instâncias envolvidas na trama histórica, assim será suficiente para elucidar mais objetivamente a tal ideia e segundo Pontes (2002):

A relação entre as instâncias técnico profissional e político institucional no trânsito histórico do processo de reconceituação. Neste sentido, torna-se factível o entendimento histórico do destino assumido pela produção científica, assim como de determinadas ênfases na auto-representação da profissão sustentadas em uma análise despida de mediações. Pense-se por exemplo na visão messiânico-transformadora que nutriu o ideário de boa parte dos profissionais na década de 60/70 (Pontes, 2002, pp.161-162).

A busca incessante da mediação na análise histórica da profissão permite concebê-la na sua exata significação histórica concreta observando fielmente o movimento metodológico que ascende do abstrato ao concreto (Amaro, 2012).

Na superação do abstrato são recuperadas determinações, vinculações e mediações sustentadoras do todo social, tornando possível, através de múltiplas e sucessivas aproximações, chegar-se ao concreto que no caso do Serviço Social, supõe a apreensão da sua especificidade histórico social.

Segundo Moura (2006) a reconstrução da particularidade histórica da profissão considerando-se a evolução acima descrita, inclina-se para a reapreensão histórica realizada em bases metodológicas diversas daquela antes da (re) identificação.

Entretanto é importante ter presente que durante o processo de renovação porque passou a profissão a sua representação histórica sofreu diversas transformações, nomeadamente e tendo por base Ander-Egg (1986) que na década de 60-70 se debruçou sobre pesquisar e investigar bem como comparar com as demais formas de apreensão histórica da profissão passando por Faleiros (1985), Iamamoto (1996) Manrique (2000), Martinelli (1991) e Netto (1993). Anote-se que nesta curta, porém fecunda produção sobre a apreensão histórica da profissão, muita mediação foi intelectualmente reconstruída, modificando radicalmente o perfil de autorrepresentação histórica no seio da categoria profissional (Batista, 2001).

De acordo Amaro (2012) há um saldo analítico acumulado que permitiu alterar a autorrepresentação dos assistentes sociais sobre o imbricamento social do Serviço Social na sociedade capitalista permitindo vê-lo mas nem sempre reconhecê-lo como um interlocutor na área das Ciências Sociais e humanas.

Assim e de acordo com Batista (2001):

Sem dúvida que há um valoroso esforço de superar reducionismos e simplismos, é uma tarefa inacabada mas que permanece, ou melhor deverá permanecer avançando. Alcançar a especificidade histórico social da profissão é tarefa que se renova em função das mutações sociais, económicas que ocorrem numa sociedade cada vez mais global (Batista, 2001, p.28).

No entanto há o realizável histórico, relativo à legalidade tendencial da ordem social, permitindo que se reconstrua no limite das possibilidades dos sujeitos sociais constituintes da vanguarda da categoria essa particularidade enquanto campo de mediação (Moura, 2006).

A particularidade histórica social da profissão representa o alcance de um complexo processo de análise-síntese do movimento do modo de ser da profissão na estrutura social. Significa conjugar a dimensão da singularidade com a universalidade para se construir a particularidade. No plano da singularidade, comparecem as formas existenciais irrepetíveis do fazer profissional do assistente social no cotidiano socioinstitucional em que os sujeitos estão imersos na repetitividade e heterogeneidade da vida cotidiana. Na dimensão da universalidade, o fazer profissional é projetado nas leis sociais tendenciais e universais que regem a sociedade e encontram o sentido da sua inserção histórico social.

Assim a construção da particularidade histórica da profissão implica a necessidade da sua universalidade singularizar-se e da sua singularidade universalizar-se. Em suma e de acordo com Silva (2008) a reconstrução da particularidade histórica da profissão significa recompor intelectualmente o campo da mediação que comporta uma síntese concreta da singularidade, universalidade da profissão, quando a mediação dá corpo à densidade histórica e permite tanto a descoberta das determinantes históricas mais gerais como a compreensão da articulação das instâncias e passagens que constituem o modo de ser da profissão.

## **2.2. A profissão de Assistente Social em Portugal: Enquadramento**

Relativamente à profissão de Assistente Social em Portugal e segundo Branco (2009):

(...) o número de Assistentes Sociais não é fácil de aferir uma vez que não existem séries estatísticas oficiais sobre este grupo profissional que possibilitem conhecer a evolução quantitativa da profissão em termos diacrónicos. Desta forma, o único indicador que nos pode permitir apurar, aproximadamente, a evolução e dimensão atual deste grupo profissional é o número de diplomados pelas escolas de formação de assistentes sociais, cuja estatística vem sendo regularmente publicada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior desde 1995/96. Anteriormente a essa data, de acordo com Martins (1995: 50), entre 1935 e 1992 ter-se-

ão diplomado 4.540 Assistentes Sociais, metade das quais entre 1980 e 1992 (Branco, 2009, p.65).

Os assistentes sociais são profissionais licenciados em Serviço Social que integram a carreira Técnica Superior de Serviço Social, criada e regulamentada pelo Decreto-lei n.º 296/91 de 16 de Agosto. No entanto o referido decreto-lei não define um conteúdo funcional específico, submetendo desta forma estes profissionais ao disposto no Dec.Lei 248/85 (15 de Julho) que expõe genericamente os conteúdos funcionais para as diferentes carreiras da função pública.

Assim e de acordo com a **Figura 1** podemos precisamente perceber a evolução dos diplomados/licenciados em Serviço Social no período de 1935 a 2009.

Período	Diplomados e Licenciados SS	Total acumulado	Variação % Ano 0: 1992
1935 a 1992 (1)	4.540		
1993 a 2003 (2)	4.770	9.310	205,0
2004 a 2006 (3)	2.437	11.747	258,7
2007 a 2009 (3)	3.128	14.875	327,6

**Figura 1:** Diplomados e Licenciados em Serviço Social em Portugal, 1935-2009. Fontes: (1) (Martins e Coutinho, 1995: 50); (2) (Martins e Tomé, 2008: 7); (3) Estatísticas do Ensino Superior (GPEAR/MCTES).

De acordo com Martins & Tomé (2008) entre 1996/7 e 2005/6 diplomaram-se 5869 em Serviço Social, este aumento considerável nos referidos anos segundo as autoras deve-se à inserção do curso no ensino universitário privado nos últimos anos bem como no ensino público universitário e politécnico.

Na perspetiva de Branco (2009) houve uma aceleração acentuada de licenciados/diplomados nesta área de formação académica, o que se deve ao autor à expansão do setor público e políticas sociais bem como o alargamento de cursos de Serviço Social nos estabelecimentos de ensino superior no entanto em 2006/7 ocorre uma inversão na tendência de crescimento exponencial que se vinha registando desde

1996/7. Um outro dado relevante terá a ver com um estudo apresentado por Branco (2009) que permite constatar que indicam uma forte feminização da profissão.

Período	HM	H	M	% H
1995-96	379	15	364	4%
1996-97	521	44	477	8%
1997-98	480	20	460	4%
1998-99	470	33	437	7%
1999-00	434	35	399	8%
2000-01	459	37	422	8%
2001-02	457	34	423	7%
2002-03	534	26	508	5%
2003-04	670	41	629	6%
2004-05	795	50	745	6%
2005-06	972	69	903	7%
2006-07	1258	82	1176	7%
2007-08	895	58	837	6%
2008-09	975	83	892	9%
	<b>9 299</b>	<b>627</b>	<b>8 672</b>	<b>6,7%</b>

**Figura 2:** Diplomados e Licenciados em Serviço Social em Portugal 1995-2009. Fonte: Estatísticas do Ensino Superior (GPEARI/MCTES), (2009).

Segundo Branco (2009) aproximadamente 93 % dos assistentes sociais portugueses são do sexo feminino no entanto e de acordo com a **Figura 2** pode ainda verificar-se que tem havido um aumento na procura por parte do curso de Serviço Social pelos homens.

Não obstante e tendo base o percurso da profissão desde a sua génese até à sua consolidação e segundo Alves (2009):

A génese histórica do Serviço Social situa-se nos processos assimétricos e diferenciados de feminização do trabalho, nos mundos de trabalho considerados adequados às mulheres – nas esferas do «trabalho social. Considerar o Serviço Social como profissão feminina, permite-nos compreender o peso das identidades profissionais, e identidades de género, na perspectiva da abordagem da segregação das profissões segundo o género. Da estereotipia de género nas identidades pessoais, e das profissionalidades femininas, construídas em contextos sociais e históricos determinados, na relação com a evolução das reformas sociais e do próprio Serviço Social – dimensões mais estruturais das políticas sociais e da construção da profissão do Serviço Social (Alves, 2009, p.22).



Para autores como Montañó (2007) e Bessin (2009) o Serviço Social enquanto profissão feminina clarifica a posição que por vezes ainda assume de subalternidade na medida em que se insere em sociedades marcadas e regidas por paradigmas patriarcais, sendo que na tradicional fragmentação dos papéis sociais em função do sexo, as profissões feminizadas inseriam-se no espaço do cuidado, como um prolongamento do trabalho doméstico (Amaro, 2008).

Deste modo e segundo a autora (2008):

Estando o Serviço Social num domínio semiprivado, a sua atenção estaria voltada para a esfera privada, diluindo-se assim, o seu posicionamento no espaço público como uma das forças em presença (Amaro, 2008, p. 250).

Segundo Montañó (2007) a perspetiva que coloca a tónica na diferenciação entre homens e mulheres, dá ênfase aos papéis femininos desvalorizando-os e à sua relação com o baixo poder nas profissões femininas, para além disso atribui o baixo poder e estatuto das mulheres ao baixo poder e baixo estatuto das profissões femininas – designada de herança negativa.

De salientar que as conceções atuais sobre a natureza do Serviço Social, precisam ter em conta enquadramentos mais abrangentes, nomeadamente, as transformações ocorridas no contexto europeu e mundo globalizado, levando alguns autores nomeadamente Guadarrama & Torres (2007) a considerar que as profissões femininas alteraram devido a vários fatores que passam pelos processos de requalificação e desqualificação dos mercados de trabalho bem como do surgimento de uma nova consciência sobre a competência e profissionalidade dos trabalhos executados por mulheres, sem no entanto representarem impactos sociais significativos para as mulheres.

Porém esta é uma realidade que se estende à generalidade dos cursos em Portugal sendo que no ano de 2005/6 a taxa de feminização era de 61%, o que traduz um aumento de 1,7% relativamente a 2000/1.

Ano letivo	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Sexo													
Total	61 140	64 098	68 511	68 668	69 987	71 828	83 276	84 009	76 567	78 609	87 129	94 264	94 867
Homens	20 092	21 051	22 491	23 448	24 345	24 840	32 130	33 900	31 185	31 354	34 541	37 231	38 151
Mulheres	41 048	43 047	46 020	45 220	45 642	46 988	51 146	50 109	45 382	47 255	52 588	57 033	56 716

**Figura 3:** Diplomados, por sexo, em Portugal (200/01 a 2012/13). Fonte: Direção Geral Educação (2015).

No que concerne aos espaços de atuação, os assistentes sociais aparecem em numerosos e diversos setores de atividades, de natureza pública ou privada.

No que se refere ao setor público e segundo Branco (2008) relativamente a 1996, 2.571 assistentes sociais encontravam-se distribuídos por diferentes serviços do Estado, nomeadamente Justiça (25,4 %), Segurança Social (24,4 %), Saúde (21,7 %), e Câmaras Municipais (13,8 %).

Organismo	Número	%
Presidência do Conselho de Ministros	3	0.1
Ministério da Justiça	653	25.4
Ministério das Finanças	6	0.2
Ministério da Defesa	27	1.1
Ministério da Solidariedade e Segurança Social	627	24.4
Ministério da Saúde	558	21.7
Ministério do Ambiente	3	0.1
Ministério da Educação	131	5.1
Ministério da Administração Interna	5	0.2
Ministério do Planeamento e Administração do Território	14	0.5
Ministério da Agricultura	108	4.2
Ministério da Qualificação e Emprego (a)	50	1.9
Câmaras Municipais	356	13.8
Juntas de Freguesia	30	1.2
<b>Total</b>	<b>2.571</b>	<b>100</b>

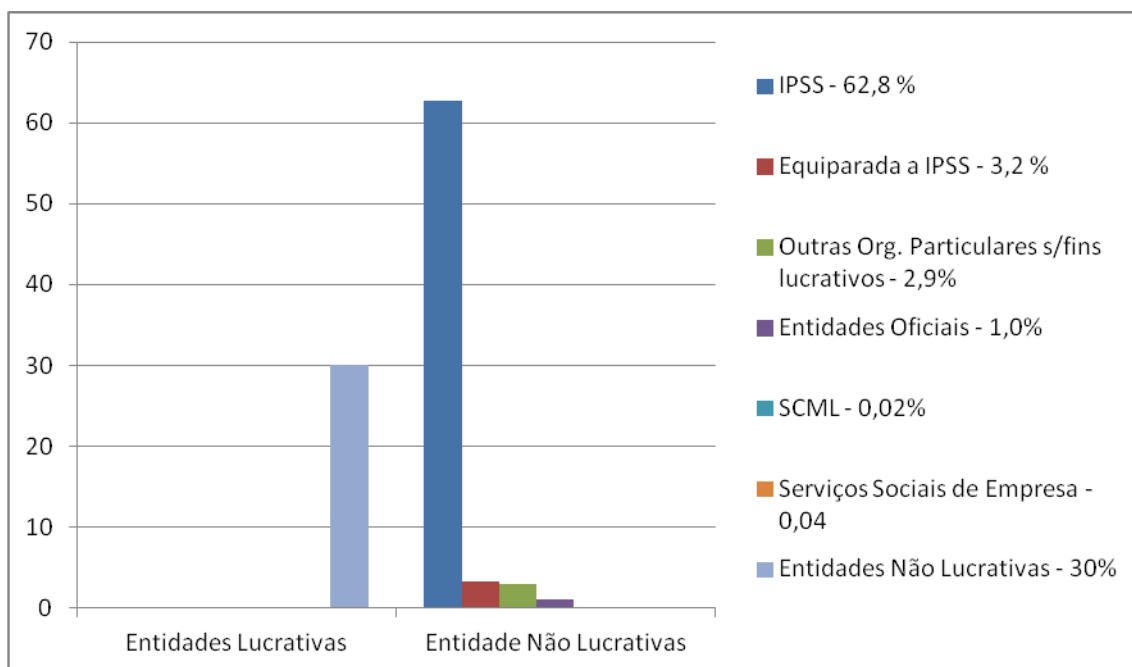
**Figura4:** Assistentes Sociais nos Organismos da Administração Pública, 1996. Fonte: Instituto de Gestão de Bases de Dados dos Recursos Humanos da Função Pública, 1996 e Rosa (2000) [adaptado de Rosa, 2000].

Segundo ainda o estudo realizado por Branco (2009) que incide na profissão de assistente social em Portugal refere que as entidades não lucrativas constituem um dos espaços de atuação do Serviço Social, nomeadamente as respostas sociais para idosos.

Branco (2009) refere que em 1996, existiam 2075 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) registadas com fins de ação social as quais, através da existência de acordos de cooperação com o Estado, tinham na direção técnica (na maior parte das situações) assistentes sociais. Assim e tendo em conta estes dados de Branco poder-se-á verificar que este setor configurava-se pelo menos durante o período analisado como sendo o maior empregador dos assistentes sociais em Portugal, estimando-se que o seu contingente tenha já ultrapassado o constituído pelo emprego público.

Com a criação da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados, que articula as áreas da Saúde e Segurança social, veio igualmente contribuir para este processo de crescimento de profissionais de Serviço Social nestas instituições (Branco e Fernandes, 2005).

Segundo a Carta Social em 2013, existiam cerca de 5400 entidades proprietárias (entidades não lucrativas e lucrativas) de equipamentos sociais no Continente, representando as entidades não lucrativas 70 % e as entidades lucrativas 30 % do universo.



**Gráfico 1:** Distribuição das entidades proprietárias, segundo natureza jurídica, 2013. Fonte: Carta Social, GEP-MSESS, (2015).

As IPSS constituem 62,8 % do total das entidades proprietárias de equipamentos sociais, sendo as Associações de Solidariedade Social, as que tinham maior expressão numérica. De acordo com os últimos dados apurados em 2013, mantém-se esta tendência. Os Centros Sociais Paroquiais ocupam também um posicionamento de relevo, estando em segundo lugar, entre as IPSS em Portugal em maior número, seguidos das Irmandades de Misericórdia, assim e de acordo com Branco (2009):

O sector privado empresarial, como área de trabalho dos Assistentes Sociais, domínio onde antes de Abril de 1974, se concentrava o maior número de serviços empregadores destes profissionais (Ferreira e Perdigão, 1972), parece ter perdido importância relativa face ao sector público e das organizações do terceiro sector, ainda que, na verdade, não se disponha de dados rigorosos, em resultado de levantamentos da situação a nível do país. Observa-se no entanto a presença de um maior número de entidades privadas integradas na rede de equipamentos e serviços sociais, o que vem originar uma tendência para o crescimento do emprego privado de assistentes sociais, designadamente na área de serviços sociais a pessoas idosas (Branco, 2009, p.68).

Atualmente e de acordo com Branco (2009) a taxa de desemprego entre os assistentes sociais é elevada, não obstante e ainda segundo o mesmo autor este será um fenómeno transversal a todas as áreas de formação superior em Portugal.

No estudo realizado por Branco (2009) sobre a “Profissão de Assistente Social em Portugal” e de acordo com dados do GPEARI – MCTES Branco refere que no ano de 2008 mais especificamente no mês de Junho 2008 existiam 978 licenciados desempregados e em 2010 no mesmo mês teria havido um aumento para 1088 de desempregados, o que corresponde a uma taxa de 10 a 12 % dos licenciados.

Segundo Martins & Tomé (2015) até 1990 a situação de desemprego entre assistentes sociais era pontual, sendo que a partir da primeira metade do século XXI esta realidade altera-se e segundo as autoras tem vindo a agravar-se nos últimos anos em Portugal, assim:

diante cenário de trabalho precário, perda progressiva de direitos sociais, empobrecimento, desemprego gerando inseguranças e sem perspectivas de mudança em curto prazo tem levados muitos licenciados a buscarem na emigração a alternativa para saírem desta situação (Martins & Tomé, 2015, p.109).

No entanto e embora não existam estudos e a informação sobre licenciados em Serviço Social emigrados seja escassa ou mesmo inexistente segundo Martins & Tomé (2015) entre 2009-10 e 2011-12 licenciaram-se 4552 nos cursos que integram na área do Trabalho Social e Orientação segundo a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação sendo que destes 1402 estavam registados como desempregados e 664 com disponibilidade para trabalhar fora de Portugal. Para além disso a autora acrescenta que houve um decréscimo de desempregados em Serviço Social de 894 para 779 entre os anos de 2012 e 2013, segundo dados do IEFP/DGEES referentes a desempregados licenciados.

No que concerne à organização profissional dos assistentes sociais portugueses até à presente data não se procedeu, em Portugal, à elaboração de um Código de Ética específico, o que está previsto no projeto de Estatutos da Ordem Dos Assistentes Sociais.

Segundo Branco (2009):

desde a sua fundação em 1978, Associação dos Profissionais de Serviço Social constitui como prática a adopção dos documentos normativos da International Federation of Social Workers - IFSW em termos de regulação ética e mais recentemente o documento orientador da IFSW / IASSW21 Ética no Serviço Social: Princípios e Valores, aprovado por aquelas organizações em Outubro de 2004, pese embora o facto de este documento constituir apenas um quadro geral de princípios e deveres dos assistentes sociais e não prever o regime disciplinar e de sanções, matéria que é remetida para os códigos nacionais. Estas circunstâncias traduzem-se, no caso português, num relativo vazio em matéria de regulação ética, bem como na ausência de mecanismos especificamente profissionais de proteção e poder disciplinar neste domínio, tendo-se limitado essencialmente a um exercício formativo e pedagógico, exercido quer pela associação profissional quer pela formação de assistentes sociais, senda a norma, a existência formal de disciplinas de Ética e Deontologia na grande maioria dos cursos (Branco, 2009, p.77).

Assim e para além da Associação de Profissionais de Serviço Social, existem outras estruturas profissionais, especificadamente o Sindicato Nacional dos Profissionais de Serviço Social bem como algumas associações de cariz cultural e científico, nomeadamente o Centro Português de Investigação e História do Trabalho Social (CPIHTS) e a Associação de Investigação e Debate em Serviço Social (AIDS) segundo Branco (2009):

O Sindicato Nacional dos Profissionais de Serviço Social é uma associação sindical, com sede em Lisboa, cuja ação se tem centrado na contratação colectiva em diferentes sectores de atividade profissional bem como na participação na elaboração da legislação e regulamentação do trabalho. Fundada em 1950, esta organização sindical veio a conhecer dificuldades de sustentação em face da existência de importantes organizações sindicais sectoriais que abrangem áreas relevantes de atividade dos assistentes sociais em Portugal, estando em curso, atualmente, o processo da sua dissolução.

A AIDSS – Associação de Investigação e Debate em Serviço Social, é uma associação de assistentes sociais, sediada no Porto, que persegue objetivos de formação, divulgação e debate científico, mantendo uma atividade regular nas áreas da formação, estudo e publicações, destacando-se a publicação, desde 1994, da Revista Investigação e Debate, com periodicidade anual.

O CPIHTS - Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social, é uma outra associação de carácter científico e cultural na área do Serviço Social, fundada em 1993, tendo como principais objetivos o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a história do Serviço Social, dos problemas e das políticas sociais e da intervenção social na realidade portuguesa, a divulgação científica nessas áreas, da sua iniciativa ou realizadas em cooperação com quer coma

APSS, quer com as instituições de formação e centros de investigação. A profissão de assistente social é em termos gerais objecto de reconhecimento público, no sentido em que constituiu uma ocupação profissional histórica no domínio social, presente no sistema de bem-estar social desde a sua institucionalização em Portugal (Branco, 2009, p.76).

Até à presente data ainda não foi estabelecido um estatuto de regulação da profissão e de proteção do título de assistente social em Portugal por parte do Estado.

Assim e não estando definido de modo formalizado, legalmente (inexistência de um estatuto próprio) os campos de atuação exclusivos do serviço social, leva a que comprometa o desenvolvimento de boas práticas sociais nesta área de formação académica na medida em que por vezes o exercício daquilo que são as funções do serviço social são executadas por profissionais de formações similares que se inserem na área social mas que não são assistentes sociais, não detendo para isso de competências técnico operativas para tal mas que exercem em instituições um trabalho dentro da ótica de intervenção do assistente social, não havendo punições nem sanções eficazes, descredibilizando o trabalho desenvolvido no Serviço Social.

Desde 1997, que a Associação de Profissionais de Serviço Social vem incrementando um processo conducente à sua constituição como Ordem dos Assistentes Sociais, o que irá ser na opinião de vários autores nomeadamente Branco (2009) e Guadalupe (2015) um aspeto primordial e estratégico para a organização e estatuto profissional dos assistentes sociais em Portugal.

Em julho de 2015, foi novamente formalmente apresentada, à Assembleia da República, o pedido de constituição da Ordem Profissional tendo sido reprovado em reunião plenária.

### **3. O Serviço Social enquanto disciplina das Ciências Sociais**

O Serviço Social enquanto disciplina da Ciências Sociais que encontra a sua legitimação, reconhecimento e justificação através e na práxis, atualmente ainda busca de modo incessante pela sua identidade e especificidade no campo científico bem como pela afirmação do seu lugar nas Ciências Sociais (Amaro, 2008).

Segundo Batista (2001) esta centralidade do fazer tem remetido para um segundo plano a importância do saber e do pensamento nesta disciplina, levando por vezes a que haja um certo questionamento dentro e fora do Serviço Social sobre se a preocupação central dos impulsionadores deste campo profissional não terá incidido na mera definição de um campo de ação bem como no estabelecimento exclusivo de um conjunto de procedimentos organizados e racionais para a intervenção social?

Com efeito, ao contrário de tantas outras disciplinas teóricas do campo das Ciências Sociais, o Serviço Social é permanentemente confrontado com a pressão da resolução de problemas reais, que afetam indivíduos/populações e que influenciam o funcionamento da sociedade – é essa a sua natureza profissional e na sua finalidade são evidentes os propósitos de mudança, ou pelo menos de intervenção societal (Robertis, 2011).

Para tal situação contribuiu, certamente, a dominância de que as ideias de neutralidade, distanciamento, objetividade e rutura amplamente desfrutaram, e em alguns cânones ainda desfrutam, em todo o período de afirmação e desenvolvimento das Ciências Sociais, sendo estas ideias que estão na base da irreconciliabilidade do pensar com o agir e da teoria com a prática.

Realmente o reconhecimento e a consolidação científica do Serviço Social continua a ser um propósito central para esta disciplina o que implica assim um árduo trabalho de investigação, pesquisa na medida e que segundo Amaro (2008) ainda é escasso o material sobre as teorias do Serviço Social, não obstante e segundo Batista (2001):

Os avanços que desde os finais dos anos 80 e 90 se tem feito levam a que a investigação em serviço social deixe de ser um mero desejo ou aspiração (...) mas muito há que fazer e caminhar (Batista, 2001, pp 9-10).

### **3.1. Identidade interventiva e investigativa do Serviço Social**

Segundo Carvalho (2005):

Existem três dimensões deste problema: primeiro, o Serviço Social num espaço de construção de conhecimentos como “ação voluntária autónoma”; o Serviço Social num espaço de construção de conhecimentos como “ação instrumental e tecnicista”; e o Serviço



Social num espaço de construção de conhecimentos como “ação pluralista e cumulativa” (Carvalho, 2005, p.3).

Assim e reforçando a ideia atrás apresentada, na maior parte das vezes a prática é menosprezada, desvalorizada no entanto para a perceber é necessária muita competência teórica, muito mais, contraditoriamente do que para entender uma teoria.

Para Bourdieu (2004):

um (verdadeiro) revolucionário em matéria de ciência é alguém que possui um grande domínio da tradição (e não alguém que faz tábua rasa do passado ou que simples), ou seja que conhece, compreende os modelos paradigmáticos herdados do processo histórico (Bourdieu, 2004, pp-31-60).

De acordo com Carvalho (2005) **no que diz respeito ao primeiro espaço**, decorre no final do séc. XIX e início do séc. XX, tendo como característica a mudança dos costumes, princípios e valores da sociedade tradicional para a sociedade pós-tradicional.

A ação será designada de voluntária e autónoma o que se deve à natureza dos elementos constituintes (Estado, Conhecimento Racional e Movimentos Sociais) desta ação que engloba a ação/investigação que era desenvolvida neste período.

Este período é fortemente marcado pelos valores vigentes na altura que tal como já foi referido seriam valores morais, o que influenciou quer o conhecimento quer ação praticada pelo social.

Dotados por uma ação assistencialista e redutora da condição do indivíduo que se encontrava em situação de pobreza, assumindo quase que uma perspetiva determinista e fatalista dos problemas sociais, estas eram algumas das características deste espaço de ação/conhecimento do Serviço Social.

Neste espaço temporal e segundo Moser (2011):

(...) a pobreza é entendida como resultante de comportamentos individuais (...), os pobres são considerados, antes de mais nada, como responsáveis, leia-se culpados, da sua recusa ou incapacidade de se inserirem na sociedade (Moser, 2011, p.72).

Será importante referir que a perspetiva sobre as problemáticas sociais é desprovida de qualquer cientificidade, aliás será neste período que as Ciências Sociais irão começar a dar os primeiros passos o que contribuirá para que o trabalho que é desenvolvido na área social, nomeadamente no Serviço Social se desenvolva e se torne mais consistente do ponto de vista científico, como exemplo disso temos a aplicação e utilização de inquéritos sociais pelos voluntários, de modo a conhecer a realidade social dos indivíduos e suas famílias e posteriormente atuar de modo adequado em cada caso.

A ação é marcadamente desenvolvida pelos voluntários inseridos nas *Charities Organization Societies, Settlements, Hulls House* nos países anglosaxónicos e nas *Maisons Sociales* se nos estivermos a referir a França. De realçar que este trabalho de voluntariado é desenvolvido por mulheres, aspeto este que espelha a visão moralista e moralizadora da sociedade face aos indivíduos em função do sexo, estatuto social e idade, ou seja em função destes aspetos as atividades estariam pré destinadas pela sociedade para os indivíduos sendo que os trabalhos na área social, nomeadamente o voluntariado, seriam considerados à luz de preceitos ontológicos da altura, um trabalho a ser desenvolvido por mulheres, encarado como um prolongar dos cuidados domésticos.

De referir que embora esta ação, conhecimento seja claramente influenciado pelo pensamento da altura e da própria doutrina católica, devendo o indivíduo que estava em situação de pobreza ser educado à luz dos valores morais na medida em que este seria um inadaptado moral e socialmente, competindo às voluntárias desenvolver este trabalho de educação moral, não obstante o trabalho desenvolvido nas e pelas *Hull House* (sendo precursor do Serviço Social crítico) considera que a ação e conhecimento desenvolvido deverá ser desprovido de “preceitos e preconceitos morais” não devendo a sua ação ser influenciada pela religião, ou seja deve ser laica.

Um outro contributo neste espaço de ação/ conhecimento em Serviço Social será por um lado as alterações do paradigma de Estado por outro a institucionalização do próprio Serviço Social, assim e referente ao Estado este contributo prende-se com facto do surgimento de uma certa consciência pública de proteção social, que não obstante ainda

fosse redutora da condição do indivíduo e como tal teria um cunho meritocrático ou seja protecionista daqueles que mereciam, trabalhavam, constitui um passo evolutivo no que diz respeito à atuação do Estado em matéria social e consequentemente imperativa na ação/conhecimento do Serviço Social, assim e segundo Graça (2000):

Caberá à Alemanha do ultraconservador **Otto Bismarck**, príncipe da Prússia (1815-1898, o mérito de inaugurar o *Welfare State* ou o Estado Providência, através da promulgação dos primeiros **seguros sociais obrigatórios**, cobrindo a doença (1883), os acidentes de trabalho (1884), a invalidez e velhice (1889), a par de legislação mais específica sobre condições de trabalho (1889-91). O pioneirismo prussiano em matéria de protecção social é, mais tarde seguido pela Inglaterra (Graça, 2000, p.181).

No que concerne à institucionalização, ou seja a criação das escolas de Serviço Social neste espaço, a sua mais valia prende-se com o facto não só da tecnicização do agir, mas a própria teorização sustentada e uniformizada permitirá aos futuros profissionais uma intervenção/investigação mais eficiente e rigorosa do ponto de vista científico.

No entanto e segundo Carvalho (2005):

Neste contexto social e histórico, prevaleceu um Serviço Social que era “quase uma ordem religiosa”, um postulado, que pressupunha uma intervenção junto dos indivíduos das classes sociais mais baixas, de modo a integrarem-se nas normas coletivas e nos valores predominantes, inculcados, inicialmente, pelos que possuíam poder real e simbólico. Em termos de intervenção considerava-se que os indivíduos das classes mais baixas deveriam ser reorientados pelos assistentes sociais, o que se traduzia num humanismo impregnado de religiosidade.

Portanto o Serviço Social “voluntário e autónomo” é fechado sobre si mesmo e encontra-se associado à habilidade e à sensibilidade de cada assistente social, que age como normalizador e moralizador dos costumes, em que a intervenção centra-se no indivíduo e visa essencialmente a coesão social (Carvalho, 2005, p.10).

Relativamente ao segundo espaço de ação/conhecimento em Serviço Social cuja designação segundo Carvalho (2005) é “ação instrumental e tecnicista” é marcado pela ética, responsabilidade social.

Este período que no fundo segue os passos dados no espaço anterior de surgimento de uma certa consciência, preocupação social do indivíduo pelos indivíduos, inclusive do próprio Estado, tendo criado para isso um conjunto de medidas sociais direcionadas à classe trabalhadora (cariz meritocrático) se bem que esta forma de “atuar” do Estado ainda que fosse residual, irá abrir caminhos para criação, constituição de um Estado

verdadeiramente Social, conceção esta que irá ser efetivada neste espaço de ação/conhecimento em Serviço Social.

Neste espaço, época, as ações dos indivíduos não “rotuladas” em função da ordem moral, social vigente, de preceitos ontológicos que estavam previamente estabelecidos, as ações não se caracterizam por sendo boas ou más mas serão caracterizadas em função das situações, em função do indivíduo, das suas características necessidades. Assim esta é uma ação/conhecimento voltado para um agir, um saber refletido naquilo que são os direitos humanos, direitos sociais dos indivíduos.

O conceito de coletivo em substituição ao individualismo característico do espaço anterior determina a atuação, investigação desenvolvido na área social, serviço social, indubitavelmente que tal se deverá mais uma vez à própria aceção que os elementos Estado, movimentos Sociais e Conhecimento Racional assumem nesta altura.

Esta ação tecnicista e instrumental também será determinada pela força de alguns instrumentos legais que são criados nesta altura e terão um impacto decisivo e reflexivo naquilo que deve ser o bem estar e justiça social dos indivíduos e papel que a sociedade de um modo generalista deverá ter na efetivação dos mesmos, referimo-nos à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A criação de um conjunto de métodos, técnicas que confirmam suporte em termos de atuação ao Serviço Social conferindo não só cientificidade mas também credibilidade serão objetivos alcançados neste período não obstante as críticas que serão sentidas neste período e potenciadoras de um certo mal estar que será perceptível interna e externamente no Serviço Social (Silva, 2008).

Paralelamente a isso o posicionamento do Estado no que concerne às políticas sociais, direitos e consequentemente ao Serviço Social instigará e contribuirá para que este espaço seja sem dúvida um espaço de consolidação da ação/conhecimento em Serviço Social.

A evolução da ação/conhecimento do Serviço Social tal como se pode constatar, sendo tal defendido por vários autores nomeadamente Carvalho (2005) sem dúvida se deve e não se pode dissociar dos acontecimentos históricos ocorridos em terminada época, sendo o Serviço Social influenciador mas também influenciado por tudo o que o envolve, assim as transformações ocorridas durante este espaço de conquista e emancipação por parte de alguns grupos sociais, populacionais que até então seriam discriminados, terá influência no modo de a sociedade perspetivar o social, mundo mas também irá alterar as formas de intervenção social.

A expansão das Ciências Sociais no ensino universitário, bem como as várias publicações científicas na área social irão permitir um reconhecimento e visibilidade no que concerne às Ciências Sociais permitindo que se afastem e adquiram autonomia científica em relação às ciências exatas, começando a demarcar o seu lugar no que diz respeito ao conhecimento racional (Silva, 2008).

Este será também um período de qualificação, reconhecimento e legitimação para o Serviço Social na medida em que vai adquirindo suporte técnico, teórico nesta altura mas também se assume, consolida-se ao nível normativo através da definição de princípios norteadores e orientadores da sua ação, referimo-nos aos princípios Éticos e Deontológicos, mas esta qualificação e investimento científico irá tonar-se neste período uma “obsessão” que levará à própria desqualificação do Serviço Social no sentido que se por um lado será criticado por expansiva preocupação em teorizar a sua ação, por outro lado será posto e causa a sua ação sem reflexão e imitativa das Ciências Sociais.

Para Carvalho (2005):

caracteriza este tipo de conhecimento e de ação do Serviço Social como uma mistura mais ou menos confusa de doutrinas recebidas e exercidas sem espírito crítico, que denomina de sincrético. O sincretismo «deixa na sombra a estrutura profunda daquela que é a categoria ontológica central da própria realidade, a totalidade (Carvalho, 2005, p.95).

Este espaço “crítico” do Serviço Social será benéfico na medida em que irá permitir que através do questionamento, críticas efetuadas interna e externamente o permitam refletir, sobre o seu agir, saber e consequentemente o permitam avançar, crescer enquanto profissão, disciplina das Ciências Sociais.

O último espaço situa-se na década de 70 do século XX até à atualidade e insere-se naquilo que é apelidado por Giddens (2000) de modernidade tardia.

Este é um período de descontextualização das instituições, perda das identidades culturais, de incerteza, de globalização do risco, exclusão social, de acordo com Beck (1997):

A modernidade tardia indica uma mudança no modo de vivenciar as relações, a partir da identificação da razão como o elemento ordenador que produz confiança e elimina ou minimiza os riscos. Ao indivíduo moderno, cabe confrontar seus exageros, assumir-se como objeto de reflexão e exercer uma crítica racional sobre o próprio sistema, tornando-se um tema e um problema para si. Esse indivíduo reflete sobre o mundo em que vive e exerce uma análise racional das consequências de fatos passados, as condições atuais e a probabilidade de perigos futuros, procurando, assim, minimizar os perigos à medida que esse futuro vai se tornando presente. De forma geral, a teoria social do século XX viveu o drama de observar “um passado ainda vigente” e “tornar visível um futuro que já se anuncia no presente (Beck 1997, p.11).

Portanto este espaço de ação do conhecimento em Serviço Social será marcado por alguns fenómenos que irão levar a que o Serviço Social repense a sua ação no sentido de conseguir fazer face às novas exigências de uma sociedade complexa em que há uma agudização das problemáticas sociais.

Assim os marcos constitutivos desta mudança social que implica uma ação redimensionada, voltada para encontrar o sentido de sujeito e comunidade às populações são Beck (1997):

Crise do modelo do Estado Providência; Expansão do capitalismo de mercado; Expansão da democracia com crise da esfera pública; Globalização ou ocidentalização; sociedade global configura-se como um espaço indefinido, tendendo ao virtual; Sociedade pós-tradicional, incluindo uma nova representação da família, enquanto democracia dos afetos e das emoções; emerge também uma sexualidade livre da reprodução, sexualidade plástica; crise da memória coletiva; a tradição torna-se relíquia e o ritual vira ritualismo; Nacionalismo, fundamentalismo e reencantamento do mundo; Novas configurações da sociedade industrial do risco (Beck, 1997, p.166).

Deste modo e tendo o Serviço Social uma responsabilidade não só profissional, ou social mas sobretudo humana deverá encarar estas novas exigências, complexidade da sociedade atual mesmo que isso implique o questionamento da sua prática, ação, assim e para Iamamoto (1996):

urge revalorizar um certo sentido ético – político da profissão, que passa por aspetos como o comprometimento com as “políticas sociais públicas – em especial a seguridade social, com o tripé articulado pela previdência, saúde e assistência – campo privilegiado sobre o qual incide o trabalho do assistente social”, pela “prática profissional reforçada dos direitos sociais”; por uma “cultura pública democrática” que leve à “construção de uma nova cidadania...impulsionadora de novos direitos”, e ainda pela “defesa e ampliação da esfera pública (Iamamoto, 1996, pp.15-16).

A intervenção do Serviço Social deve englobar em si mesmo competências de cariz cognitivo, analítico, operativo, relacional e comunicativo, bem como reger-se segundo normas e valores éticos, deontológicos, e sendo a reflexão e o questionamento da sua ação uma constante.

Intervir e investigar em Serviço Social tem subjacente a utilização e conhecimento sobre diversas abordagens teóricas de análise dos temas sociais, políticos e culturais, associados à diversidade teórica, onde se exara uma abordagem emancipadora relacionada com o Serviço Social Radical, Crítico e Consciencializador, e uma abordagem reguladora de normalização social, inscrita em práticas de planeamento, nomeadamente, no procedimento teórico metodológico: *ex ante* (diagnóstico) *on going* (planeamento e execução da ação) e *ex post* (avaliação) (Payne, 1998).

Assim, poder-se-á dizer que a abordagem reguladora recai na mudança do comportamento dos indivíduos, desenvolvendo práticas de inclusão sustentando-se para isso nas políticas sociais existentes.

Políticas essas que tem como propósito um compromisso com o indivíduo, atribuindo ao próprio a inserção na sociedade a partir, na maior parte das vezes, da inclusão numa única esfera, o trabalho, adotando para isso o Serviço Social de metodologia que permita a efetiva inclusão dos indivíduos, numa lógica de planeamento e tratamento.

Portanto esta abordagem segundo Carvalho (2005) pressupõe um conhecimento pluralista, sustentando para isso numa lógica de intervenção onde os conhecimentos devem ser:

polivalentes, pluralistas e, até certo ponto, sincréticos, uma vez que o tecido societário contemporâneo é feito de fragmentação e de uma demanda do nosso utente que é igualmente multidimensional (Carvalho, 2005, p.26).

O espaço de atuação do Serviço Social incide no cotidiano dos indivíduos, grupos, comunidades e instituições, sendo que este espaço é heterogéneo, complexo e multidimensional e pressupõe para isso um conhecimento aprofundado não só desse cotidiano mas também da população alvo da sua ação e dos respetivos problemas.

No que concerne ao Serviço Social Crítico, este consolida-se como alternativa ao Serviço Social instituído, considerando que só a intervenção (modificação) na sociedade, facilita a adoção de condições adequadas às necessidades dos grupos sociais, sendo que e segundo autores como Healy (2001) e Fook (2003) esta abordagem será bastante pertinente na medida que está associada aos estudos das mulheres, dimensão feminista.

Relativamente ao Serviço Social Radical apresenta uma intervenção, não sobre os problemas dos indivíduos, mas uma ação profissional que se baseia na articulação entre os indivíduos e os seus familiares, incide na atuação e modificação em situações reais e concretas, atuando para isso na sociedade, tornando-a capaz, detentora de poder para a mudança, sendo inegável nesta lógica de ação, o contributo de Moureau, que percecionava o *empowerment*, como uma ferramenta que deveria ser utilizada em prol do bem estar do indivíduo, da estrutura social.

Será apresentada a **Tabela 2** que reflete esta dimensão de ação defendida por Moureau (1987) que tem suporte no poder do *empowerment* e das sociedades na resolução dos seus problemas e no qual assenta o estruturalismo radical.

DIMENSÕES	ABORDAGENS
Defesa do usuário	Ajuda que se dá ao usuário na interação com as organizações burocráticas, como defesa de seus direitos, apoio nos desafios das regras estabelecidas, questionamento do saber profissional, recusa de encaminhamento da determinada instituição considerada inadequadas, encorajamento à autodefesa.
Coletivização	Práticas de coletivização focando a ajuda ao usuário a sair da compreensão individualista de seu problema, por exemplo, colocando o usuário em contato com outros usuários, apoiando o questionamento das soluções individuais, fazendo-se contatos com os membros da rede do cliente, encorajando-o a fazer alianças.



Materialização dos problemas sociais	Redefinir situações problema no contexto social, em sua realidade externa, por exemplo, buscando informações e reflexões sobre suas condições de vida e trabalho como determinantes da situação, dando atenção aos recursos materiais, vinculando sentimentos e pensamentos às questões ideológicas, e dando apoio emocional ao usuário
Fortalecimento dos usuários	Tornar explícita a relação de poder na intervenção profissional, por exemplo, fazendo um contrato claro com os usuários, compartilhando com eles as informações e as técnicas, clarificando os papéis de cada um.

**Tabela 2:** Dimensões e abordagens do *Empowerment* segundo Moureau. Fonte: Moureau apud Faleiros, (2007).

Segundo Howe (1999) os acontecimentos sociais serão determinados pelos paradigmas sociais e económicos vigentes, nomeadamente pelos efeitos nefastos do capitalismo, sendo que só através do empowerment os indivíduos, a estrutura social conseguirá ultrapassar os obstáculos impostos.

Uma outra vertente do Serviço Social Radical são os consciencializadores muito presente na América Latina em termos de práxis profissional, no qual se incluem as ideias defendidas por Paulo Freire assim e segundo o autor (1975):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (Freire, 1975, p.15).

Nesta vertente há uma clara predominância de consciência humanista, mas também crítica e política, sendo que os problemas só serão superados se existir consciência e reflexão crítica por parte dos indivíduos das desigualdades sociais e económicas que os afetam consequência segundo Howe (1999) “de uma sociedade desumana”.

Esta “aquisição a consciência “ irá segundo Howe (1999) mobilizar os indivíduos para a ação e controlo da ação.

De acordo com Carvalho (2005) embora antagónicas as duas perspetivas não se anulam, todavia e dada a profundidade das vertentes há a consciência que existem outros campos de análise teóricos igualmente válidos.

A identidade do Serviço Social engloba uma dimensão investigativa indissociável da interventiva que remontam aos primórdios da fundação da profissão e como exemplo temos o Diagnóstico Social, não sendo de todo paradoxalmente ao que poderá ser considerado nada recente esta dimensão investigativa.

Não obstante e passado quase um século ainda continua a persistir uma certa insegurança e falta de reconhecimento científico no que concerne ao Serviço Social mais propriamente na sua dimensão científica. Certo é que há consciência de que o propósito do Serviço Social não passa pela exclusiva produção de conhecimento (Carvalho, 2005) embora que e segundo Mouro (2004):

houve fases da vida do serviço social em que este foi mais produtor de conhecimentos, outras em que se tornou mais consumidor, o que pode ser entendido, de qualquer forma, como o movimento de maturidade do serviço social numa interação criadora de cultura pública (Mouro, 2004 p.107)

O Serviço Social assume-se e segundo Mouro (2004) enquanto prática teórica na medida em que a sua ação/investigação incide e muda a realidade social, sendo para isso será necessário uma prática dominada e analítica pelo profissional, ou seja em que este articule as competências técnica operativas com competências teórico analíticas.

Para intervir na realidade social o profissional necessita de conhecer e para isso terá que investigar, analisar, refletir, colocar em prática a sua dimensão mais teorizante da profissão, numa ótica de interdisciplinaridade e de não subalternidade no que concerne à sua relação com as ciências sociais.

Assim e ainda segundo Mouro (2004):

A relação com as ciências sociais não pode, neste sentido, ser a subordinação do pensamento no serviço social a um ‘anexo’ do pensamento sociológico, mas, ao contrário, servir para afirmar o campo específico desta disciplina e profissão activa no quadro do pensamento social (Mouro, 2004, p.107).

Atualmente o Serviço Social assume-se enquanto disciplina e profissão cuja identidade epistemológica é de uma prática sustentada e sustentável na teoria, em que a ação é fundamentada e deverá ter sentido não devendo nunca ser uma mera reprodução e irrefletida da teoria.

### 3.2. Paradigma Teórico em Serviço Social

*O conhecimento deve ter a sua génese no seio das situações reais que teriam o  
curso dos acontecimentos (...)  
Reine e White*

Se o trabalho desenvolvido na área social é complexo e variável, nomeadamente no Serviço Social, de acordo com a cultura, contextos sociais e económicos dos seus intervenientes, compreendê-lo exige conhecimento e compreensão efetiva desses contextos atrás referenciados, sendo que as teorias utilizadas deverão e segundo Payne (2002) produtos dos contextos em que surgem.

Cada profissional, indivíduo e contexto institucional são eles próprios construídos pela sociedade da qual fazem parte, sendo que tudo o que é feito é formado pelas expectativas criadas pela própria sociedade, assim pessoas em contextos sociais diferentes criam uma realidade e consequentemente respostas e ações diferentes ao nível social.

Assim em função das atividades e objetivos da ação e do que vai sendo construindo diariamente com a população alvo de intervenção em contexto institucional as teorias são selecionadas e utilizadas na prática.

Não obstante e segundo Amaro (2008) não se pode falar de teoria do Serviço Social mas de teorias que auxiliam a delimitação de distintos espaços problemáticos nos quais o Serviço Social atua, nomeadamente teorias do envelhecimento, exclusão social, entre outras.

Por vezes o que acontece e de acordo com Payne (2002) é que se refere à (s) teoria (s) do Serviço Social quando se pretende abordar os modelos de intervenção, havendo uma aparente confusão entre aquilo que são os modelos de intervenção dos serviço social (clássico (tripartido) /alternativo (integrado)) nos quais se desenrola a intervenção/investigação do serviço social e as teorias.

Encontram-se, ainda, autores que na análise desta questão propõem uma distinção, porventura demasiado simplista, entre o chamado “paradigma clássico” e o “paradigma alternativo”.

Pelo contrário, o paradigma alternativo propunha uma postura profissional pautada por valores como o da participação das populações, do *empowerment*, da mobilização, da criatividade, da “agentividade” e da não standardização de respostas.

Assim e segundo Silva (2008) neste enquadramento, a prática profissional é assumidamente não-neutra e comprometida com as populações/utentes no desígnio do desenvolvimento das suas potencialidades. Considerando o autor que:

(...) o Serviço Social não pode resignar-se a ser simples espectador e aguardar pelo final do jogo“ ou seja que este assume um papel central, decisivo no contexto de mudança social, no paradigma do conhecimento científico e da sua própria intervenção (Silva, 2008, p.).

Em suma este paradigma alternativo apresenta-se com uma abordagem mais próxima do indivíduo, tendo como objetivo produzir mudanças na sociedade e não apenas no indivíduo, uma abordagem que se insere para propostas teóricas inscritas no estruturalismo (Amaro, 2008).

O Serviço Social Estrutural tem como propósito dar ênfase ao contexto de trabalho em que o Assistente Social opera, ou seja o espaço institucional. Este é um primeiro nível

de justificação da designação desta corrente como estrutural ao apelar para o facto do profissional se inserir em estruturas institucionais que o moldam e o condicionam na sua capacidade de agir (Payne, 2002).

Nesta perspetiva, a análise feita do Serviço Social, sustentado na corrente marxista e estruturalista, é de nível macro, assim e tendo por base este cenário, ocorre disputa de interesses, tendo como interventores, divergentes grupos sociais, nomeadamente entre classes exploradas e que exploram (Iamamoto, 2001).

Embora esta perspetiva do Serviço Social tenha muitas vezes sido desvalorizada “como expressão de modelos conservadores e ultrapassados” e alterada “pelos artefactos da cultura pós- moderna” continua a manifestar-se como uma área viva da produção de conhecimento e reflexão sobre o Serviço Social, isto é, preocupa-se em pensar, olhar para o Serviço Social como estando vinculado às classes trabalhadoras/oprimidas e com um projeto político para a sociedade (Netto, 2009).

Segundo Heran (1982):

É por via da consciencialização e da identificação da categoria social que o Serviço Social pretende alcançar a emancipação dos setores oprimidos da sociedade. Esta emancipação dá-se pelo combate à “falsa consciência” dos indivíduos e seu direcionamento para o reconhecimento dos mecanismos estruturais opressores responsáveis pela sua condição. Assim, o Serviço Social visa promover uma mudança que o distancie do status quo. o Serviço Social Estrutural pode ser caracterizado por duas tendências fundamentais: uma positiva, que consiste no projeto coletivista de mudança, e até revolução, social; e uma negativa, que rejeita o estabelecimento de relações ritualizadas com os clientes, vendo-as como formas de controlo da sua auto- determinação (Heran, 1982, pp. 21-23).

O foco do pensamento e da ação profissional é assim, a totalidade social, vista como sendo dotada de uma ordem e de um sentido neste caso, a racionalidade capitalista que urge alterar.

O Assistente Social é confrontado com a necessidade de fazer uma de duas opções possíveis: ser instrumento de repressão ou de emancipação das massas oprimidas, sendo que o projeto da corrente estrutural é aquele no qual se insere esta abordagem.

Para Adams et al. (1998):

Ao longo do tempo, este desígnio de emancipação das massas oprimidas tem evoluído desde a clássica ideia da luta de classes, até à emancipação da mulher e às visões anti-racistas, culminando com a prática anti-opressiva direccionada para a condição feminina, a negritude/etnicidade, a homossexualidade, a deficiência, o envelhecimento, etc.

Trata-se, portanto, de Assistentes Sociais “vinculados a uma prática progressista que toma partido por aqueles que foram subjugados por desigualdades estruturais como a pobreza, o sexismo e o racismo e que almeja assisti-los no seu desejo de reverter as posições em que se encontram, ou seja, caminhar em direcções emancipatórias (Adams *et al.*, 1998, pp. 4-5).

Esta reversão de situações alcança-se, fundamentalmente, através da mudança das estruturas sociais, objetivo último desta corrente do Serviço Social.

Esta abordagem teórica do Serviço Social considera que a transformação das condições sociais nomeadamente de opressão ocorre sempre ao nível da estrutura, mas que para isso é imperativo que o Assistente Social esteja atento a todas as novas formas de que esta opressão se reveste, que não passam apenas pelo capitalismo, mas também pelo sistema patriarcal, pelo racismo, bem como por todas as outras situações desencadeadoras de desigualdade social e económica (Amaro, 2008).

No que diz respeito ao Serviço Social Crítico esta corrente destacou-se, sobretudo, no Canadá e na Austrália a partir da segunda metade dos anos noventa (século XX), sendo que esta abordagem do Serviço Social reassume axiomas do marxismo e do feminismo e relaciona-os com os contributos mais recentes da teoria social crítica e das perspetivas da pós-modernidade.

Neste âmbito, o Serviço Social está constantemente inquieto assumindo por isso, uma análise estrutural dos problemas pessoais da sua população alvo, bem como posiciona-se de modo atento e crítico sobre as funções de controlo social da profissão e do sistema de bem-estar e tendo como objetivos centrais da sua intervenção a emancipação pessoal e mudança social.

O Serviço Social Crítico aspira, sobretudo, ser uma opção ao descomedido determinismo em que, por vezes, a abordagem estruturalista se reveste. De facto, esta abordagem pretende devolver ao indivíduo poder de ação sobre a sua história de vida, contextos nos quais se movimenta, neste sentido, opera-se como sendo um Serviço Social ativista pós-marxista e pós-estruturalista, segundo Healy (2001):

A reconstrução das práticas críticas de que fala Healy, uma das autoras mais reconhecidas nesta corrente, passa por questionar e repensar algumas das categorias clássicas do estruturalismo como o material e o simbólico, a dominação e a opressão, o sujeito e a estrutura. (Healy, 2001, pp. 155-182).

Fook (2003) refere que:

ao acreditar na capacidade transformadora do indivíduo, esta corrente do Serviço Social é voluntarista, pois encontra na ação social capacidades ilimitadas de transformação e emancipação (Fook, 2003, p.124).

Nitidamente com uma interferência foucaultiana, nesta perspetiva o tema do poder é percecionado, não apenas no nível da coação desempenhada pela estrutura sobre o indivíduo, mas também como uma categoria presente nas relações interpessoais cotidianas e no interior de cada indivíduo.

Não obstante será essencial no trabalho social, incidindo nas relações de poder que se conheça a “microfísica do poder” de modo a efetivamente mudar os paradigmas sociais vigentes.

Assim Howe (1999):

Nesta linha, Healy chama a atenção para o facto de nas sociedades contemporâneas o poder e o saber estarem profundamente associados. Assim, o próprio Assistente Social tem que se libertar da relação de poder que exerce sobre o seu cliente: “na posição de perito, os Assistentes Sociais categorizam e objectivam os utentes do serviço, estendendo assim sobre eles a disciplina e a vigilância (Howe *cit. in* Healy, 2001, p.164).

Deste modo, o processo de consciencialização deve ter como ponto de partida o próprio Assistente Social como estratégia para que o seu conhecimento seja realmente aplicado ao serviço do bem estar e justiça social.

Segundo este eixo, torna-se fundamental contrariar a tendência para a reificação dos construtos sociais e não perder de vista que o tecido social é maleável, construído e em permanente reconstrução pelos diversos atores sociais. Neste ponto, o Serviço Social Crítico colhe influência das correntes construtivistas da teoria social, podendo mesmo centralizar as suas compreensões neste atributo.

Será neste eixo que se constitui o Serviço Social Construtivista, assim e de acordo Parton & Marshall (1998):

Desenvolve-se, neste âmbito, a prática reflexiva que, mais do que visar a constituição de um conhecimento estabilizado, pretende o desenvolvimento das capacidades de reflexividade e de ação, tendo em vista o engajamento entre “as nossas ‘verdades’, ‘histórias’ e ‘construções’ e as dos outros (Parton & Marshall., 1998,p.248).

Ao mesmo tempo que tenta atenuar as clivagens de poder entre si e o indivíduo e que atua de modo a conferir ao último consciência das suas potencialidades e das suas faculdades de transformação, o Assistente Social deve estar ciente de que o desfecho do seu trabalho e reflexão, mesmo quando parte de uma relação de igualdade com o utente, não é a verdade, mas uma verdade entre outras possíveis para trabalhar no sentido da mudança social (Healy, 2001).

Indo ao encontro desta ótica, na crítica que faz à forma de conhecimento positivista, o Serviço Social Crítico propõe-se à inclusão de outras formas de conhecimento (com especial enfoque para as que provêm da análise discursiva) às quais atribui o mesmo valor heurístico. Portanto considera-se, nesta dimensão que as realidades são instáveis, complexas e desconexas, propondo-se como corolário de uma prática que seja anti utópica e anti- dogmática. O desígnio coletivista do estruturalismo faculta lugar a uma lógica mais casuísta, demarcada pelos propósitos do *empowerment* da consciencialização (Healy, 2001).



Perante o impedimento de apresentar projetos coletivos que não sejam utópicos nem que comprometam a individualidade de cada pessoa, o Serviço Social Crítico apresenta-se, também, como um argumento pragmático para a atuação do Serviço Social.

Com uma “crítica à política do sujeito” Faleiros (2007) propõe uma visão teórica para o Serviço Social que supere as limitações das abordagens estrutural e crítica, encarando o Serviço Social como uma mediação entre atores e estruturas, num jogo de forças e poderes em que o Assistente Social deve tomar partido pelo lado mais fraco, mais vulnerável, mais oprimido, deste modo a abordagem teórica proposta pelo autor é a teoria da Correlação de Forças. Assim o Assistente Social, como profissional que deverá voltar a adotar o sentido político da sua ação, coloca-se diante um novo modelo de intervenção.

A teoria da Correlação de Forças surge como uma opção para o exercício profissional no mundo contemporâneo, partindo do desígnio de que existem na sociedade forças em conflito, que o profissional deve apossar-se como mediador dessa conflitualidade, mas, ao contrário do que era reproduzido na racionalidade instrumental moderna, nesta mediação o Assistente Social não se posiciona como um agente neutro, mas como alguém que está ao lado da defesa dos interesses dos mais vulneráveis e que insiste num ideal de equidade e de justiça social.

O Assistente Social acentua, assim, o seu papel de protagonista político na ação/reflexão sobre a sociedade, esta é a proposta contida nas análises de Faleiros (1985), que remetem também para a rejeição de um pensamento único sobre as sociedades e para o incentivo ao desenvolvimento de uma perspetiva crítica no seio do Serviço Social.

O Serviço Social, nesta aliança com os mais vulneráveis, visa um processo de fortalecimento e *empowerment* em torno da identidade, autonomia e cidadania das suas populações, mantendo presente o caráter estrutural dos problemas sociais, esta teoria não encerra um projeto de emancipação coletiva das massas, mas sugere um enfoque na capacitação individual dos indivíduos na sua relação com as estruturas sociais opressoras, segundo Faleiros (1985):

Nossa análise considera as relações interpessoais implicadas nas relações sociais globais como um processo complexo de mediações sujeito- estrutura, numa visão relacional da estrutura da produção da sociedade e dos indivíduos. Assim, as relações instituídas pela estruturação conflituosas, pois opõem interesses económicos, poderes, raças, etnias, géneros, disciplinas e ideologias, abrindo por via do conflito espaço para relações de mudança instituintes de novos modos de produzir a vida, os bens e os seres humanos.

O trabalho deve ser desenvolvido em espiral no sentido do indivíduo para o coletivo/a sociedade, uma vez que se considera ser fundamental que, por meio de práticas de coletivização, se faça com que os indivíduos rompam com a compreensão individualizada dos problemas (Faleiros, 1985, pp.21-24).

Neste sentido, a análise de Faleiros (1985) inspira-se no construtivismo estruturalista de Bourdieu que combina uma noção de exterioridade da estrutura com o reconhecimento da existência de uma génese social nos esquemas de perceção, pensamento e ação individuais.

O papel do Serviço Social insere-se, assim, nas relações de força do capitalismo e na mediação do processo de fragilização ou fortalecimento dos seus públicos-alvo. Deste modo nos seus percursos os indivíduos devem ser auxiliados a consolidar os seus patrimónios e a incrementarem trajetórias de metamorfose nas suas vidas que possam instituir mudanças na estrutura social.

É essencial destacar que o contemplar da teoria da Correlação de Forças direciona-se para os indivíduos e não para os problemas, compreendendo que as singularidades de cada caso confinam aspetos da generalidade. Nesta relação complexa da estrutura com o indivíduo, um princípio fundamental é a da radicalidade da crítica e do realismo da ação.

Outro debate que preocupa ao Serviço Social é a do conflito versus ordem. A perspetiva do conflito defronta a sociedade como uma incessante causa de contradições e confronto, sendo que esse devir e o esforço de superação das contradições são condição para a evolução social.

Assim e deste prisma, uma sociedade sã seria aquela em que o conflito e confronto de interesses estariam presentes, por seu turno, na ótica da ordem e da coesão a sociedade é percecionada como uma estrutura/sistema com um equilíbrio próprio tendente para a estabilidade. Sendo que a desordem, o conflito e, em última instância, a mudança, são

encaradas como indícios de disfuncionalidade ou, se quisermos utilizar o conceito de Durkheim, de anomia social.

Estas questões abriram fendas na teoria social e contrapuseram autores como Spencer, Durkheim, Marx, Weber, Mills. No que concerne ao Serviço Social, o seu posicionamento em termos teóricos tem uma profunda interferência na forma como se pensa o agir e como se determinam as finalidades da profissão.

Circunscrevendo-se no grupo das Ciências Sociais, o Serviço Social não é nem pode ser indiferente às correntes de pensamento que as transpõem, nem aos dilemas que opõem divergentes propostas teóricas, porque propõem diferentes ontologias e diferentes epistemologias. Efetivamente, o Serviço Social não está nem pode estar distanciado dos debates e correntes de pensamento que transpõem as Ciências Sociais, não obstante, não pode ficar refém ou enfraquecer-se perdendo especificidade, deste nível de discussão.

Reflexo da ideia atrás referenciada, o *Collins Dictionary of Social Work* (1999 [1995]) distingue três níveis de teoria no Serviço Social: as teorias das Ciências Sociais; as teorias sociais sobre o bem, e as teorias utilizadas pelos que trabalham em Serviço Social e áreas afins (1999 [1995]). Segundo Amaro (2008) os dois primeiros níveis assumem-se como referencial teórico do qual esta campo disciplinar incide e utiliza bem como que é no último nível que reside a singularidade do conhecimento sobre e do Serviço Social.

Segundo Howe (1999) a teoria do Serviço Social deriva tanto da sociologia como da psicologia, apesar de ser inegável que estas duas ciências constituem sustentáculos essenciais da constituição desta área disciplinar, não ficando totalmente esclarecido porque é que o autor exclui deste patamar a filosofia, economia e antropologia. Assim a filosofia limitada à filosofia da ação e da ética, é fundamental para o Serviço Social pois segundo Robertis (2011) irá permitir ao assistente social a interrogação sobre os valores, sobre a sua universalidade e sobre a ética, sendo que a deontologia resulta como resposta construída a partir dessas reflexões.

No que diz respeito à economia o contributo desta ciência sobre a investigação/ação do Serviço Social prende-se com o facto de permitir não só contextualizar a situação socioeconómica dos utentes mas também de a compreender na sua relação com dados globais, nomeadamente emprego.

A antropologia permite “um olhar sobre a alteridade e sobre o outro considerado simultaneamente como semelhante e diferente”.

Portanto os saberes provenientes das variadas disciplinas e ciências são imprescindíveis para a ação/investigação-prática/teoria em Serviço Social, no entanto, devem ser dispostos tendo em conta a especificidade e singularidade de cada ação/investigação. (Robertis, 2011).

Os desafios apresentados ao Serviço Social são vários:

- A resistência ao estado “de inclusão” precária e repressão;
- A articulação do TIC com a intervenção social emancipatória;
- A valorização da dimensão local, de redes e de proximidade articulada com o questionamento mundial;
- O aprofundamento da democracia participativa e da cidadania coletiva;
- A articulação do Serviço Social com os movimentos sociais existentes;
- A realização de confrontos de poder;
- A articulação das bio-vias com a desconstrução e construção de poderes;
- A defesa do público e a sobrevivência no emprego;

- A reinterpretação das demandas e a produção de conhecimento crítico;
- A combinação de benefícios e prestações sociais com o processo de autonomia e independência do sujeito, num imaginário do contrato e da solidariedade;
- A politização da ação numa era de descartabilidade da política,
- A articulação de redes, território, cultura, informação e protagonismo do público na dinâmica da democracia e da cidadania.

Assim a prática profissional muitas vezes reflete aquilo que ainda é (paradigma clássico) e não aquilo que deveria ser (paradigma alternativo), estando longe de trazer um contributo substantivo para clarificar o que são e quais são as teorias do Serviço Social.

Esta forma de colocar as questões vem fortalecer a ideia da carência de teoria específica do Serviço Social ou de que esta se designa como algo disseminado e demasiado aportado em variáveis de carácter contextual.

É certo, como tem vindo a ser exposto por vários autores nomeadamente Batista, (2001) que a produção de conhecimento e portanto, as teorias do Serviço Social não pode estar desanexada do sentido histórico, político e contextual que esses mesmos conhecimentos encerram.

Contudo, torna-se manifesto a necessidade de contrariar a presença de um certo “propósito empirista” de que o Serviço Social parece estar profundamente imbuído, no entanto a cientificidade da ação interventiva, como propõe Batista (2001), não deve ser entendida como uma menorização da capacidade teórico-conceitual do Assistente Social, mas como uma visão alternativa do que também é ciência e do caminho para chegar ao conhecimento científico.

Assim o que confere especificidade à investigação dos profissionais que intervém nas relações sociais é a própria intervenção profissional, ou seja o conhecimento construído tem como finalidade não apenas a compreensão e explicação do real mas a instrumentação de um determinado tipo de ação sobre esse real, o que exige reflexão, crítica teórica, social, podendo ser segundo Silva (2008):

ponto de partida para uma nova visão sobre a multiplicidade das problemáticas colocadas por um quotidiano mutante ao profissional de Serviço Social, quer como interventor, quer como pesquisador (Silva, 2008, p.67).

## PARTE II. RELEVÂNCIA E PAPEL DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

*Sendo então todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas relacionando por um vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, creio ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.*

*Pascal, f r.72*

Segundo Gomes (2005): “Durkheim e outros autores consideravam que as sociedades nacionais eram unidas por uma cultura comum em que a escola tinha um papel axial, transmitindo uma língua e um conjunto de valores patrióticos”, assim e sendo o Serviço Social uma profissão das sociedades modernas que é chamado a atuar nas novas problemáticas, para Silva (2008):

Perante um mundo onde desaparecem as formas de mediação social, os seres humanos considerados no seu todo, confrontam-se por um lado, com a força global do mercado e do consumo, como motor da existência social e por outro exatamente como reação a identidades dilaceradas, de sujeitos dissociados-entre duas culturas- com um apelo de reforço comunitário (...) mas centradas em valores estreitos ou não valores (...) (Silva, 2008, p.67)

A intervenção do Serviço Social no contexto escolar fará nesta ótica sentido, uma vez que esta muitas vezes espelha o retrato de uma sociedade com *valores estreitos ou não valores*, “Falar de escola e de escolas na modernidade é simultaneamente falar de família e de famílias... (...) ambas foram sofrendo alterações na sua forma de actuação.” (Almeida & Vieira, 2006, p. 89).

E segundo os autores (2006):

Atualmente a escola converteu-se num palco muito heterogéneo, onde a educação se tornou um desafio que acarreta inúmeras dificuldades a todos os seus actores e é a partir desta realidade que é necessário reflectir o actual estado da educação. (...) Trata-se da actual «crise de valores» moderna, tão amplamente discutida por filósofos como Nietzsche e Habermas e que, cada vez mais, se reflecte em todas as esferas da sociedade ocidental (Almeida & Vieira, 2006, p.17)

Paralelamente a isto e segundo Almeida & Vieira (2006) a expansão numérica e a diversidade social dos públicos que frequentam o sistema de ensino potencia mudanças na tradicional forma de regulação do sistema.

Verifica-se assim atualmente uma contingente transferência, por parte do Estado, do trabalho de gestão e funcionamento do sistema de ensino para instâncias locais, descentralizadas, referimo-nos à autonomia das escolas, posteriormente legislada e imprescindível para que cada sistema possa fazer face de modo apropriado aos desafios locais que defronta.

Esta gradual metamorfose do papel das escolas e das famílias corresponde, necessariamente, a uma nova forma de atuação do Estado. Segundo Maroy apud Almeida & Vieira (2006, p.138) o papel do Estado: “passa a ser prioritariamente, o de definir os objetivos a atingir e de assegurar um controlo externo sobre o cumprimento desses objetivos.”

Não obstante um outro fator torna este espaço formal complexo do ponto de vista interventivo nomeadamente a diversidade familiar que existe hoje em dia nas sociedades ocidentais, o que se traduz também em diferentes formas de articulação com a escola.

Um outro fator prende-se com o facto de perdurarem escolas com um maior reconhecimento, visibilidade pública do que outras tendo em conta o espaço territorial onde estão inseridas, acabando por se verificar uma seleção natural, já que as famílias socialmente favorecidas tendem a evitar as escolas que se situam em zonas consideradas problemáticas.

Para além disso no interior de cada escola subsiste uma disposição para uniformizar as turmas, colocando os melhores alunos separados daqueles que apresentam maiores dificuldades, principalmente ao nível do comportamento.

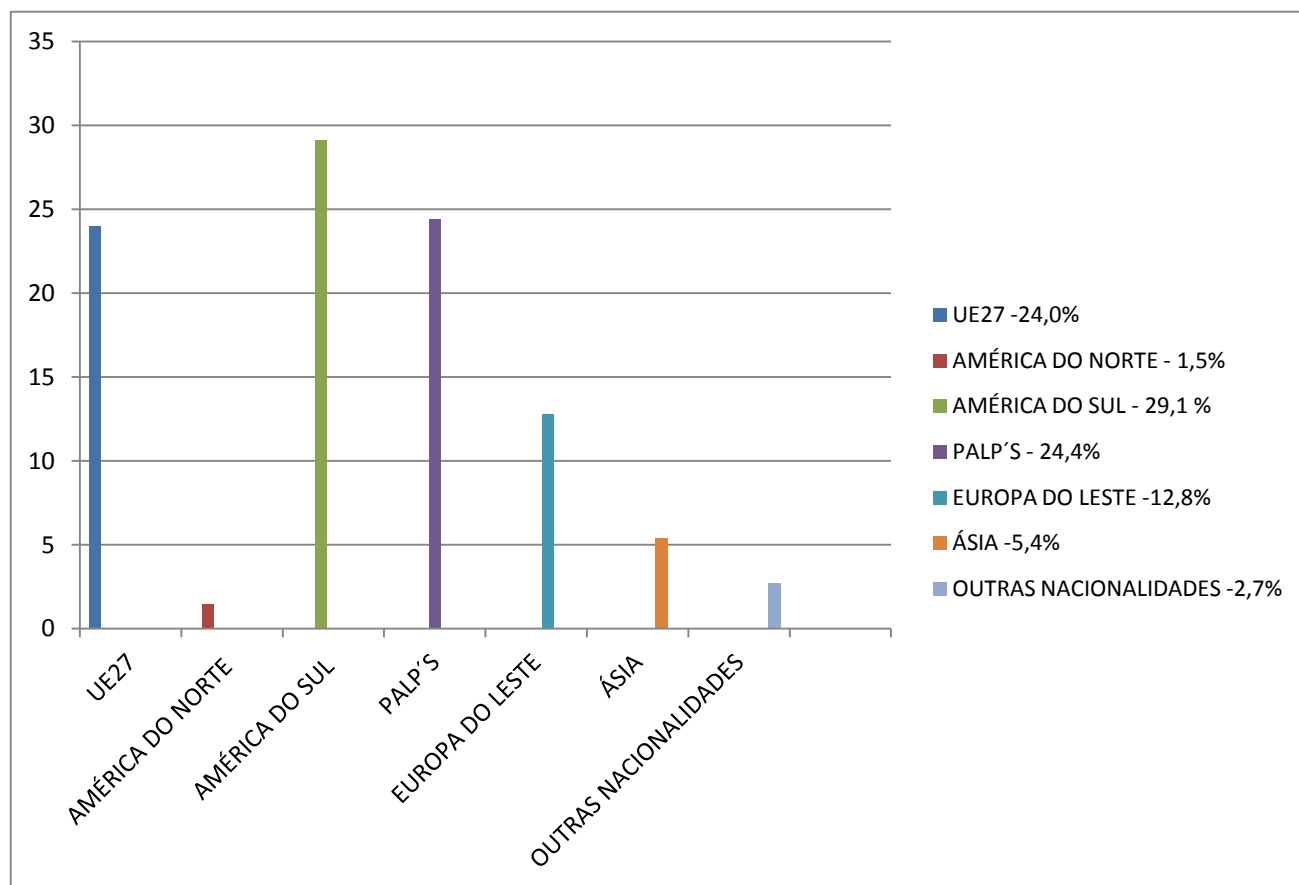


Outro fator que convém mencionar e segundo dados do Instituto Nacional de Estatísticas (2013) apresentados na **Figura 5**, é o de que Portugal a partir dos finais do século XX mais especificamente nos anos 90, transformou-se num país acolhedor de um elevado número de imigrantes.

Ano	Saldos Populacionais (milhares)		
	Total	Natural	Migratório
1960	-	+118,9	-
1965	-61,0	+115,1	-175,4
1970	-34,7	+87,6	-122,0
1975	+428,7	+81,7	+347,0
1980	+105,4	+63,5	+42,0
1985	+14	+33,4	-19,3
1990	-25,6	+13,6	-39,1
1995	+35,0	+3,6	+31,4
2000	+81,8	+14,6	+67,1
2005	+17,3	+1,9	+15,4
2010	-0,8	-4,6	+3,8
2011	-30,3	-6	-24,3
2012	-55,1	-17,8	-37,4

**Figura 5:** Saldos populacionais quinquenais: total, natural e migratório, entre 1960 e 2012, Portugal (milhares). Fonte: INE Estatísticas de nados-vivos, óbitos e Estimativas anuais da População, (2013).

No que concerne ao perfil imigratório destes indivíduos que se encontram em Portugal, de acordo com o Alto Comissariado para as Migrações (2014), **Gráfico 2**, os grupos de nacionalidades predominantes são, dos países da América do Sul (29,1%) sendo maioritariamente composto por cidadãos de nacionalidade brasileira, seguidos pelos Países Africanos de Língua Portuguesa com 24,4%, e os países da União Europeia, com 24,0%.

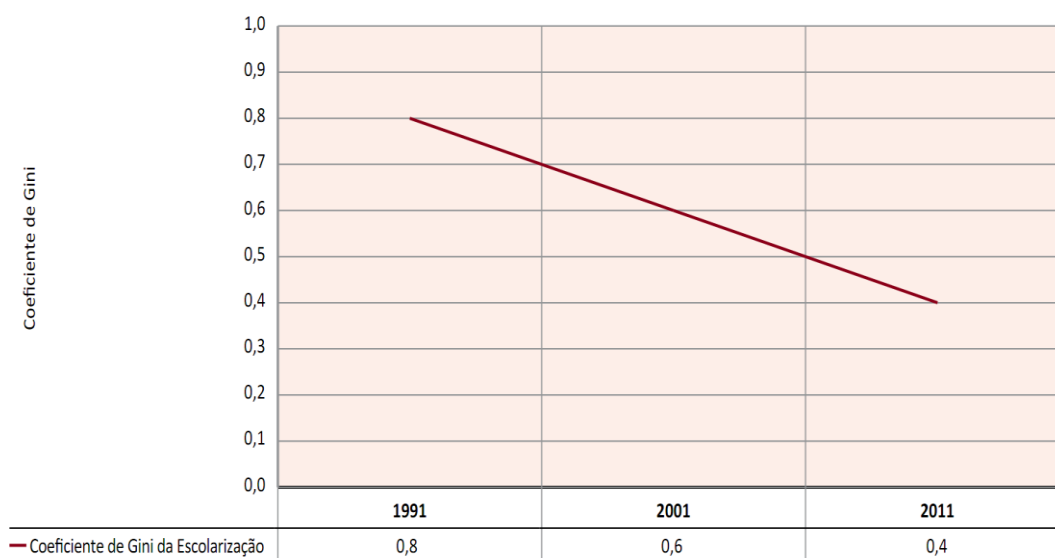


**Gráfico 2:** Perfil imigratório, nacionalidades predominantes em Portugal. Fonte: Alto Comissariado para as Migrações, (2014).

Esta realidade, diversidade cultural embora possa ser enriquecedora do ponto de vista cultural, social, mental só será uma mais-valia efetiva para todos se o país, escola sob o ponto de vista físico (infraestruturas, material), orgânico e normativo estiver preparado para proceder à inclusão.

Um outro desafio que se coloca à escola mas que tal como todos apresentados anteriormente este não deverá ser um desafio, responsabilidade só da escola, mas de todos, sobretudo das instâncias públicas, serão as desigualdades sociais, ou seja fatores que serão geradores de desigualdade decorrentes do meio social, económico, familiar do qual o aluno é proveniente e que não deverá ser, a vulnerabilidade impeditiva da frequência na escola, devendo para isso existir programas, medidas que reduzam esta situação de desigualdade. No entanto e segundo dados oficiais essa desigualdade tem

vindo a diminuir, tal como veremos na **Figura 6** de 0,8 em 1991 de acordo com o coeficiente de Gini de Escolarização para 0,4 em 2011.



**Figura 6:** Desigualdade e Escolarização (Coeficiente de Gini) em Portugal. Fonte: Atlas da Educação, (2014).

Desta forma e tendo em conta todos os desafios que se apresentam a um ensino democrático massificado compete ao Serviço Social e segundo Silva (2008):

oferecer sentido e comunidade (...)ao diferentes interlocutores sociais para que a longo prazo estes interlocutores sociais sejam capazes de dar, participar, cooperar, receber da mesma forma, contrário às leis do mercado, baseadas no acumular e explorar (...) (Silva, 2008, p. 69).

## CAPÍTULO 1. ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO INDIVIDUAL E SOCIAL

### 1. A educação como processo de desenvolvimento social e humano

*Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo.*

*Karl Marx*

A palavra educação segundo Mill citado por Durkheim (1999, p.33) compreende "tudo aquilo que fazemos por nós mesmos e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição da nossa natureza" esta definição tem inerente a influência que os fatores internos e externos têm sobre o indivíduo e a forma como os mesmos interferem na sua maneira de ver, perspetivar e se comportar no mundo, constituindo-se como decisiva para a aquisição de valores éticos, morais, aspetos estes fundamentais e pilares do processo de desenvolvimento social.

Assim a educação apresenta-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social de um país, sendo para isso necessário que o Estado promova esta ideia e a torne eficaz. Considera-se a educação, como capital humano, que aumenta a produtividade e gera riqueza, mais recentemente, a necessidade de aumentar e melhorar a educação em todos os níveis tem sido apontada como a condição para que os países possam participar de forma adequada dos benefícios da "sociedade do conhecimento" (Santos, 1997).

Segundo Durkheim a educação para a sociedade será senão o instrumento pelo qual prepara as crianças, provendo-as de condições fundamentais da própria existência, assim de acordo o autor (1999) a educação é:

A ação exercida pelas gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade no seu conjunto e pelo meio a que a criança se destina." (Durkheim, 1999, p.5).

A educação é uma realidade complexa de práticas e processos mediante os quais o educando é transformado, através da aquisição de saberes e valores determinados, transmitidos numa ótica intergeracional, em que cada ser humano é produto e produtor de cultura, na medida em que a interioriza, transforma-a e acrescenta-a (Santos, 1997).

Portanto a realidade educativa é complexa uma vez que transcende o meio escolar manifestando-se em todas as culturas desde os primórdios da humanidade até à atualidade, como é o caso da educação familiar e de muitas outras formas de educação informal.

A família, constitui-se como sendo um dos principais agentes de socialização do indivíduo, agindo enquanto elementar mediador das normas e paradigmas sociais e culturais na sociedade, sendo ainda percecionada como a primeira instituição social que, em conjunto com outras, tenta assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, abrangendo a proteção e o bem estar da criança.

A família é encarada como um sistema social que tem como responsabilidade a transmissão de crenças, valores, normas que estão presentes nas sociedades, nos indivíduos, tendo deste modo um impacto significativo e uma forte interferência no comportamento dos indivíduos, particularmente nos seus membros mais novos (crianças), que aprendem/apreendem distintas formas de existir/coexistir, de ver o mundo e edificar as suas relações sociais (Kreppner, 2000).

A necessidade premente de conservação e associação são os primeiros indícios de que o Homem é um ser que aprende, que adota certas atitudes, vivendo por isso em sociedade. Nesta lógica de ideias, Fullat (1995) perceciona a educação como uma função social, isto é, a educação está ligada à socialização dos indivíduos, pois o homem é um ser eminentemente social.

É importante referir que as relações sociais começam a ser definidas desde a infância, na família e na escola. Na escola, uma vez que serão os educadores (formais) que

exercem uma influência na conduta social e na família por exercer o desenvolvimento do caráter da criança, futuro com êxito e sucesso na sociedade.

Assim e de acordo Santos (1997):

A escola constitui-se num pólo de referência e ampliação de uma identificação com a família para uma identificação mais geral com o grupo social externo, ou seja, na construção da identidade do ser social (Santos, 1997, p. 8).

É neste espaço físico, psicológico, social e cultural que os sujeitos processam o seu desenvolvimento integral, mediante as atividades planeadas e executadas na sala de aula e fora dela, assim o sistema escolar além de envolver muitas pessoas, com características distintas, compreende um número significativo de interações contínuas e complexas, em função das fases de desenvolvimento do aluno (Oliveira, 2000).

Conquanto, para que o sujeito seja consciente da sua prática social é necessário que ele se torne capaz de dominar o conhecimento elaborado existente na sociedade da qual faz parte, inclusive o próprio modo de produzir este conhecimento.

Tanto a família como a escola têm o objetivo de educar as (suas) crianças e jovens, por isso, parece evidente que ambas devam manter uma relação de proximidade e cooperação, porém, o que parece tão óbvio nem sempre acontece, havendo uma espécie de desresponsabilização de ambas as partes no que diz respeito às suas funções, o que compromete o futuro e credibilidade da educação (re) produzida na atualidade.

Deste modo para que a educação se realize a si própria são necessárias soluções reais que coloquem o desenvolvimento das crianças como objetivo a ser alcançado, o que pressupõe o envolvimento efetivo dos diferentes agentes educativos, assentes numa lógica de cooperação e conjugação de esforços.

A família e a escola precisam, juntas de conceber uma força de trabalho para vencerem as suas dificuldades, edificando uma identidade própria e colectiva, para isto, é indispensável que se percecionem enquanto parceiras, na medida que são efetivamente

ambas responsáveis pelo que produzem, podendo fortalecer ou contrariar a influência uma da outra (Kreppner, 2000).

Nesta ótica, a educação poderá estabelecer um adequado processo de desenvolvimento social, desde a infância até a fase adulta, sendo através da educação que a criança é preparada para enfrentar a realidade social, através de regras de conduta, adequando-se aos usos e costumes sociais.

Num processo de desenvolvimento, compreendido este como fenómeno global, não só económico e social, mas também ao nível estrutural, envolvendo consideráveis modificações socioculturais e até institucionais, a educação é considerada uma tarefa fundamental.

Destarte e segundo Camacho (2000) não podemos desprezar o facto que as experiências e sentimentos presentes no cotidiano familiar são de enorme ascendência sob o comportamento da criança, operando como base futura para a interação escolar e motivação da aprendizagem.

Desta forma, a família é umas (das) condições imprescindíveis, não somente no equilíbrio emocional da criança como também na educação, o que poderá produzir reflexos no (in) sucesso escolar.

Os laços afetivos arquitetados na família, especialmente entre pais e filhos, podem ser desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam a adaptação do indivíduo aos diferentes contextos sociais em que participa (Eisenberg, 1999).

Não obstante e para Booth, Rubin & Rose-Krasnor (1998) o suporte parental, no âmbito cognitivo, emocional e social, possibilita à criança desenvolver reportórios saudáveis para fazer face às situações cotidianas, por outro lado, podem ser impeditivos do desenvolvimento, potenciando problemas de integração social.

Portanto nem sempre as famílias constituem uma rede de apoio funcional e satisfatória ou, mesmo, melhor que outras, assim e de acordo com estudos de Volling e Elins (1998) estes demonstraram que o estresse parental, o descontentamento familiar e a incongruência nas atitudes dos pais em relação à criança produzem problemas de adaptação e integração social.

Ainda de acordo com um estudo realizado por Dell’Aglia e Hutz (2002) em que os autores confrontaram estratégias de enfrentamento entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas (viviam com as suas famílias) não identificaram diferenças no que concerne ao suporte social e atitudes agressivas.

Segundo os autores, na maioria dos casos analisados por eles, as instituições têm condições físicas, materiais e organizacionais bem como têm recursos humanos especializados e rotinas que constituem uma rede social de apoio forte e adequada, ou seja o desenvolvimento bem como a aquisição de competências que permitem ao ser humano lidar com a frustração dependem para os autores atrás referenciados da qualidade das relações afetivas, coesão, segurança, ausência de discórdia e organização, quer na família ou na instituição.

Para Chaves (2003) todos estes aspetos são importantes fatores de proteção favorecendo o desenvolvimento de aptidões e competências sociais e consequentemente adaptação às mais diversas situações do dia-a-dia.

Diante dos problemas e desafios suportados pela família e na inexistência de uma rede de suporte social que facilite a superação dos mesmos no restabelecimento de uma dinâmica familiar saudável, as famílias podem desenvolver padrões de relacionamento disfuncionais, tais como: maus tratos à criança, violência intrafamiliar, consumo excessivo de substâncias (Magalhães, 2014).

Dessen & Pereira-Silva (2004) referem que as instituições públicas ou privadas, incluindo a escola, têm um papel relevante não só mas sobretudo nestas situações, devendo fornecer apoio, direta ou indiretamente, quer seja através de programas de



dotação de competências parentais ou até mesmo na elaboração de políticas públicas para a promoção da saúde.

Portanto, é necessário que a família e a escola atuem numa lógica de parceria como agentes facilitadores do desenvolvimento total da criança, para que esta seja capaz de ser impulsionadora no futuro da mudança social (Camacho, 2000).

Compete também ao Estado (poder central) enquanto peça fundamental para que ocorra essa mudança social que crie mecanismos imprescindíveis para a efetivação das reais transformações, sendo a educação nesta perspetiva concebida como um direito do cidadão e um património da sociedade.

A educação é assim compreendida como uma ferramenta de formação ampla na luta pelos direitos de cidadania, preparando os indivíduos e a sociedade para a construção conjunta de um projeto de inclusão e justiça social (Santos, 1997).

No entanto e segundo Bourdieu (1998):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

Assim para Bourdieu (1998) a educação funciona como mero reproduutor social sendo que ao tratar formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem seja diferente, privilegia dissimuladamente, quem, devido ao seu contexto familiar, já fosse privilegiado, assim e nesta ótica as desigualdades sociais refletem-se particularmente na educação, visto que os indivíduos mais carenciados encontram-se numa situação de maior vulnerabilidade face à frequência e escolha do estabelecimento de ensino (público vs. privado) isto é, além dos problemas de qualidade no ensino (público) em que não podem optar por outra alternativa nomeadamente o privado (ensino) ocorre também a dificuldade de permanência destes alunos na escola (absentismo escolar) por terem outro tipo de prioridades que por vezes poderá passar por arranjar um emprego.

A acrescentar e na perspetiva do autor se a escola tiver uma postura de indiferença e não adaptação à diversidade social, cultural e económica que é trazida por alguns alunos irá potenciar situações de desigualdade ao invés de as diminuir.

Deste modo, é necessário um programa de consciencialização, políticas públicas, para que comece na escola, se estenda às famílias, à sociedade e a educação seja realmente potenciadora de desenvolvimento social.

De acordo com Gomes (2005) o contributo da educação no que diz respeito ao progresso, desenvolvimento social pressupõe:

dar a cada homem, para lá da formação da sua personalidade, uma capacidade específica de colaborar e trabalhar na vida da comunidade; fornecer as bases de uma consciência social, de modo que cada homem possa escolher livremente, mas em função dos interesses da colectividade, as formas de actuação mais úteis; preparar os homens para dar resposta aos problemas do seu tempo (Gomes, 2005, p.653).

Focalizar o conceito de educação numa lógica de cidadania, remete necessariamente para a promoção de conceitos de participação autêntica e corresponsabilização nos processos de mudança social. É este aspeto que permite refletir a educação como a força estratégica do desenvolvimento na medida em que o conhecimento adquire hoje forte vitalidade na resposta às tecnologias da informação.

É fundamental dispor de uma mão-de-obra qualificada, capaz de se adaptar à rápida evolução das tecnologias e de constantemente atualizar as suas competências e conhecimentos, sendo que tal facto afeta os investimentos na área da educação e formação dos cidadãos (Direção Geral de Planeamento e Gestão Financeira do Ministério da Educação e Ciência, 2009).

Isto significa que a educação não pode estruturar-se numa lógica hegemónica, cujo conhecimento se reduz à aprendizagem de saberes formais, mas terá que adaptar o processo de ensino aprendizagem à formação dos cidadãos, o que passa necessariamente pelo desenvolvimento de capacidades e competências de análise crítica e de participação social face às dinâmicas sociais, culturais, económicas e políticas.

Segundo Camacho (2000) o que é desafio na educação é a edificação de estilos de intervenção adequados à multiplicidade de indivíduos e dos coletivos, de contextos e circunstâncias singulares e plurais, referenciadas às políticas nacionais e internacionais, locais e regionais.

Este aspeto permite dizer que mais importante que levar os alunos a assimilar conhecimentos é fomentar neles a capacidade de análise, reflexão, problematização e participação ativa, dotando-os de uma identidade social que lhes possibilite a caracterização de recursos locais que possam ser acionados em prol do desenvolvimento comunitário.

Fomentar o conceito de educação assente numa lógica de territorialização tem implícito o desenvolvimento de ações focalizadas numa vertente de descentralização e desconcentração de poderes entre administração central e as entidades locais, aspeto definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, que enuncia o seguinte:

O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

A promoção efetiva de ações diversificadas tem como ponto central de atuação a interação entre diferentes agentes responsáveis pelos processos educacionais do aluno, de forma a dar respostas que integrem a multidimensionalidade da realidade social local, assinalando a educação como responsabilidade social e não exclusivamente sob tutela das instituições de ensino (Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 3 do artigo 1.º).

### 1.1. A educação na sua dimensão societal

*É na escola que aprendemos a situarmo-nos no mundo assumindo-nos como cidadãos, preocupados com o que se passa à nossa volta e mobilizados para as grandes questões da atualidade.*

*Sampaio*

Nesta vertente de análise seguida por Delors et al (1998) é fundamental referenciar os contornos delimitadores do conceito de educação hoje, que numa relação de

interdependência dinâmica constituem a base que orienta o processo educacional do aluno: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a viver juntos e iv) aprender a ser.

### **i. Aprender a conhecer**

Percecionar o conhecimento adquire nas sociedades atuais uma nova dinâmica que tem por finalidade responder aos desafios que se colocam face à denominada sociedade da informação. Este novo modelo de organização das sociedades assenta num modo de desenvolvimento social e económico em que a informação, como meio de criação de conhecimento, desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos.

Porém a condição para que a Sociedade da Informação se desenvolva reside na oportunidade de todos indivíduos poderem aceder às Tecnologias de Informação e Comunicação, existentes no nosso quotidiano e que constituem instrumentos indispensáveis às comunicações pessoais, de trabalho e de lazer, e própria inclusão social.

Portanto a delimitação concetual do termo conhecer abrange abordagens complexas e multidimensionais que não se restringem exclusivamente à assimilação/interiorização de conhecimentos padronizados, sendo que aprender a conhecer requer efetivamente no aluno competências que superem a simples observação dos factos.

É fundamental que o aluno seja capaz de observar e de se envolver face à realidade que vivencia no seu quotidiano, adquirindo uma postura analítica-reflexiva capaz de lhe fomentar o exercício de um raciocínio interventor.

É pertinente que o processo educativo parta do pressuposto que educar é uma tarefa complexa, na medida em que encerra em si a vertente da socialização, em que o termo socializar nos remete para a interação indivíduo-sociedade dinamizador das relações sociais que se constroem e se modificam no decurso das experiências e dos contextos com os quais se interage.

Tal significa que conhecer não é uma tarefa que se confina exclusivamente à instituição escolar, mas que perdura no decurso da vida, acionando espaços de intercâmbio entre a escola-espço local. Percecionar a aquisição de conhecimentos como sendo um processo contínuo que permite responder às rápidas mudanças da sociedade tem implícito a interação com uma outra dimensão no processo ensino aprendizagem, **aprender a fazer.**

## **ii. Aprender a fazer**

A componente aprender a conhecer tem subjacente aprender a fazer de forma a tornar efetiva a articulação entre o campo da teoria e da prática. Partindo da constatação que a aquisição de conhecimento é um processo interativo (articulação entre o saber formal e informal) é fundamental refletir que aprender a fazer é acima de tudo o ser capaz de aplicar quadros referenciais teóricos que se iniciam a partir de um processo de questionamento/problematização.

De acordo com Camacho (2000) o saber-fazer é de facto o constructo central de todo o processo educacional, na medida em que consiste na capacidade do aluno se envolver de forma efetiva nas dinâmicas sociais e culturais que caracterizam o seu meio social. Este aspeto é fundamental uma vez que propicia ao aluno a aprendizagem de competências que ultrapassam a simples assimilação de conhecimentos, potencializando a análise assente na lógica da interação e de interdisciplinaridade.

Nas sociedades contemporâneas a componente aprender a fazer implica a capacidade de desenvolver tarefas complexas e dinâmicas, facto este que implica a incrementação de um trabalho de equipa onde diferentes agentes sociais, educativos e profissionais se articulam em prol de objetivos comuns, enfatizando a partilha de conhecimentos e de responsabilidades. O mesmo é dizer que a educação tem implícito o desenvolvimento de competências de relação e comunicação, como estrutura base de todo o processo de formação pessoal, social e profissional do aluno.

A efetiva implementação de um trabalho em equipa tem inerente uma outra dimensão no processo ensino-aprendizagem, **aprender a viver juntos**.

### **iii. Aprender a viver juntos**

Significa a necessidade em mobilizar no campo educativo a articulação contínua de forças sociais enraizadas e capazes de transmitir quadros de identidade social. É fundamental que o aluno sinta que o seu cotidiano é valorizado e visualize a escola como um espaço contínuo de aprendizagem e não meramente a inculcação de conhecimentos estandardizados, assim e segundo Dias (1993) na escola o indivíduo é sujeito de aprendizagem mais formal, no entanto, esta realidade não confina a educação ao sistema escolar, uma vez que não esgota a experiência total dos indivíduos.

Deste modo é pertinente realçar a importância que assume a colaboração entre a escola, família e a comunidade local, uma vez que se viabiliza a escola a interiorizar a diversidade social e cultural que rege e orienta uma dada comunidade.

A dinâmica interativa que se estabelece entre os diferentes agentes educativos proporciona ao aluno o desenvolvimento de competências de relação e de comunicação bem como a perceção de que o seu contributo é relevante o que requer a construção de uma atitude participativa na efetiva implementação de processos de desenvolvimento da comunidade onde se integra e com a qual interage.

### **iv. Aprender a ser**

Focalizar a educação num quadro de desenvolvimento social e humano, suscita a compreensão da componente aprender a ser uma vez que remete para o campo da formação integral do aluno.

Segundo Delors et al (1998) a educação é considerada uma viagem interior, cujas etapas correspondem à maturação contínua da personalidade. Isto significa que inerente a todo o processo educativo está presente o desenvolvimento de competências nos domínios da

criatividade e da responsabilidade social, levando o aluno, a colaborar e a envolver-se nas dinâmicas sociais locais.

Não podemos esquecer que a personalidade humana é algo que se constrói a partir das interações que se estabelecem entre o meio familiar, social e escola, deste modo e para Dias (1993, p.28):“Crescer é um pressuposto complexo e contínuo que passa por várias vivências (...)”.

Perspetivar o conceito de educação a partir dos atrás referidos quatro pilares, tem subjacente uma análise que nos remete para a pertinência que assume nos dias de hoje a interação escola-família-comunidade para que sejamos capazes de responder à pluridimensionalidade e à complexidade da realidade social com a qual interagimos.

Educar não é apenas ensinar, mas sim formar, valorizar no aluno, saberes que possam ser refletidos/problematizados e construídos numa lógica de responsabilidade social e de participação autêntica no exercício da sua cidadania.

## **2. A dimensão escola-família-comunidade**

*Uma das profissões mais difíceis é de ser pai  
e é a única para a qual não há formação.*

*Ausloos*

A família nuclear da sociedade atual, sofre muitas vezes com o isolamento social e relacional a que está sujeita, esta situação ocasiona que os futuros pais tenham escassas oportunidades de concluírem qualquer tipo de aprendizagem, sendo por isso frequente que alguns pais se recusem a exercer este papel.

Assim, desresponsabilizam-se mais facilmente pelas dificuldades e pelos insucessos dos seus educandos. A culpabilidade pelos erros dos filhos é um sentimento que atravessa a história, tendo sido agravado no século XX com a corrente psicologizante, sendo e tendo por base as raízes judaico-cristã influentes nesta ideia de culpa conferida neste

caso da escola aos pais pelo mau aproveitamento escolar e o inverso também ocorre, deste modo e segundo Ausloos (1996) o sentimento de culpabilização deve ser substituído pelo de responsabilização e de valorização dos papéis desenvolvidos por cada um destes agentes educativos, que embora diferentes complementam-se:

Passar deste modelo ao modelo sistémico e procurar as competências, as capacidades, o que cada um sabe fazer. Mais do que insistir nas faltas, nas dificuldades ou nos fracassos, é fazer circular a informação, que permitirá as inovações (Ausloos, 1996, 140).

Assim e nesta ótica da articulação considerando que os papéis desenvolvidos por estes dois sistemas embora diferentes devam ser complementares em prol da inclusão social e efetiva inclusão escolar, não devendo existir para isso sobreposições de um sistema em função ao outro, pressuposto fundamental para que a comunicação aconteça de forma harmoniosa e para que os problemas equacionados tenham solução.

Para tal é necessário que exista em cada sistema um respeito cada vez maior pelos diferentes subsistemas, com flexibilidade intrassistémica para negociar papéis, alterar regras, discutir normas estabelecidas, conduzindo a uma progressiva autonomização dos seus elementos entre si, com a consequente responsabilização e corresponsabilização necessárias à transformação num sistema aberto, mas também íntegro e com identidade própria. Se atingisse este nível de competência intrassistémica, com certeza que toda a comunidade em geral onde os sistemas se movem seria afetada positivamente.

Assim sendo, compreender os contextos onde se movem as interações entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo do aluno, implica uma análise reflexiva em torno da abordagem sistémica que confere a realidade social como um todo coerente.

A abordagem sistémica opõe-se à análise fragmentada da realidade social, uma vez que parte do pressuposto que a realidade social se estrutura num todo, em que a compreensão dos diferentes elementos que a constituem somente adquirem significado quando se é capaz de perceber a interação que os elementos estabelecem entre si, ou seja, o modo como se agregam e interagem.



Isto significa que no contexto da abordagem racionalista clássica, os agentes educativos, atuam de forma isolada, não existindo entre estes um contexto de interação capaz de promover a incrementação de ações numa ótica de cooperação e de complementaridade.

A abordagem sistémica ao focalizar o conceito de interação permite percecionar a importância que assume a articulação escola-família-comunidade, na medida em que reconhece os agentes como sistemas sociais que atuam numa vertente de complementaridade no desenvolvimento pessoal e social do aluno.

A educação é assim, percecionada enquanto um espaço de aprendizagem dinâmica entre o saber formal e informal, o que incentiva a construção efetiva do modelo escola construtivista.

Analisar o contexto das interações que se estabelecem entre os diferentes agentes sociais e educativos requer que se proceda a uma reflexão em torno da teoria geral dos sistemas, sendo, sistema social definido por Parsons (1971) como:

Teia de interações através das quais dois ou mais atores estão em relação uns com os outros, se influenciam mutuamente e atuam em conjunto de todas as maneiras possíveis (Parsons, 1971,p. 143).

Esta afirmação vai ao encontro do que Morin (1991, p.100) nos diz: "unidade global por interrelações entre elementos, ações ou indivíduos".

A delimitação concetual de sistema social remete para a noção de sistema aberto e comporta a compreensão de determinados conceitos, tais como: interação social, cooperação, participação e coordenação, numa relação de interdependência dinâmica.

O conceito de interação social tem implícito a ideia de ação mútua e recíproca entre os agentes envolvidos na ação, sendo que o processo de interação social remete para a importância que assume a informação e recursos, desenvolvendo o coordenador a tarefa de gestor num quadro da mediação social escolar.

## 2.1. Análise compreensiva da interação Escola-Família-Comunidade

Analisar as interações que se estabelecem entre escola-família-comunidade requer que sejamos capazes de compreender estes agentes educativos enquanto sistemas sociais, os quais desempenham um papel predominante enquanto agente de socialização no processo educativo do aluno.

Como referencia Relvas (1996) a família não se configura pelo somatório simplista dos elementos que a constituem, mas a utilização da terminologia família abarca em si uma complexidade que advém da interação que os diferentes membros estabelecem entre si, criando no seu sistema diferentes sistemas interatuantes.

Neste enquadramento também Diogo (1996), refere que:

a família terá de ser entendida como um sistema complexo de múltiplos processos interativos com o *environnement* em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma (Diogo, 1996, p.38).

A família, como um dos principais agentes educativos, deve ter um papel ativo na educação da criança, participando de uma forma adequada e positiva em todas as etapas do seu desenvolvimento e para que essa educação se efetue com qualidade deverá ser praticada em interação com outros agentes educativos que possam, de igual forma, contribuir para este processo educativo.

Segundo Nunes (2004), a família é:

a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível (Nunes, 2004, p. 33).

Compreender a família como uma rede complexa significa que a estrutura familiar tem subjacente a noção de globalidade, na medida em que existe entre os seus membros uma relação de interdependência (estabelecem entre si as trocas de reciprocidade mútua).

A estrutura familiar adquire um carácter único e complexo, uma vez que cada sistema familiar se rege por padrões sociais e culturais diversificados a partir dos quais constrói a sua dinâmica organizacional e funcional e o modo como se autorganiza influencia o contexto das interações que estabelece entre os seus membros e o exterior.

Assim e de acordo Relvas (1996, p. 11): “cada família enquanto sistema é um todo mas é também parte de sistemas e de contextos mais vastos nos quais se integra.”.

O que significa que o sistema familiar caracteriza-se por ser um sistema aberto que mantém troca com o exterior e que influencia e é influenciado pelos contextos nos quais se integra e interatua, daí que não se possa conhecer uma família se não se tiver em conta os contextos em que participa.

Contudo a estrutura familiar não se constrói apenas a partir de trocas externas, mas contém uma dinâmica interna própria que se desenvolve a partir das interações que estabelece no seu interior formando subsistemas que alimentam a sua vivência cotidiana, em que a família segundo Andolfi (1980) é um sistema entre sistemas.

O modo como os diferentes subsistemas se interrelacionam entre si permite visualizar e compreender a estrutura familiar, na medida em que cada um dos subsistemas desempenha papéis específicos que delimitam a sua integração e interação no sistema familiar e social.

Um aspeto importante que permite ao sistema familiar a manutenção do seu equilíbrio é que os papéis e as funções a desempenhar por cada um dos subsistemas assenta numa base flexível e adaptável às circunstâncias da mudança, o que significa que a estrutura familiar não é estática mas evolutiva (passa por diferentes períodos de evolução, ou ciclos vitais) o que requer desta a capacidade de fomentar relações dinâmicas entre *feedbacks* positivos e que permitem que se proceda à passagem para os diferentes estádios de evolução, bem como das influências recebidas do exterior, o que exige dos subsistemas familiares a adoção de novos papéis e funções e *feedbacks* negativos e que deste modo garantem a harmonia interna do sistema familiar.

Como refere Watzlawick et al (1993):

A diferenciação do comportamento, o reforço, a aprendizagem, o crescimento definitivo e a partida dos filhos, tudo indica que, se por um lado, a família é equilibrada pela homeostasia, por outro intervém no processo, fatores de mudança importantes e simultâneos, que um modelo de interação familiar deve incorporar (Watzlawick, 1993, p.288).

A família enquanto sistema social é auto regulado por regras e normas ou seja a interação que estabelece entre os subsistemas que a incorporam e o contexto social envolvente é delimitado pela existência de fronteiras e/ou limites a partir dos quais estabelece trocas de informação entre o sistema familiar, os subsistemas e o meio social e cultural envolvente e delimita a dinâmica organizacional da estrutura familiar. Isto significa que as fronteiras permitem delimitar quem participa no sistema familiar bem como de que forma deve participar ou seja, estabelecem as funções e os papéis a desempenhar por cada um dos subsistemas que incorpora e interatua no sistema familiar.

Deste modo, poder-se-á dizer que a função das fronteiras ou limites no sistema familiar consiste em orientar e organizar a conceção hierárquica, uma vez que determina a sua orgânica funcional, conferindo-a de uma estrutura complexa e única, segundo Relvas (1996) não há duas famílias iguais, embora todas sejam famílias e funcionem como tal.

A compreensão do contexto de interações em que se movimenta a interação escola-família-comunidade requer que compreendamos a escola numa perspetiva sistémica. O sistema escolar deve ser entendido não apenas como um espaço veiculador de conhecimentos formais, mas também como mecanismo de transmissão de valores sociais e culturais valorizadores da articulação entre os saberes formais e informais.

Benavente (1994) desenvolve o conceito de educação não formal/informal como sendo:

Todas as áreas de atividade humana em que cada indivíduo aprende e aperfeiçoa as suas maneiras de fazer e o seu saber. Estas atividades têm em geral um carácter interdisciplinar (...) (Benavente, 1994, p.245).

A educação informal visa fundamentalmente a aquisição de novas capacidades e não a acumulação de conhecimentos típicos da educação formal. Esta afirmação, tem presente uma conceção abrangente de educação, na medida em que encerra em si a noção que educar não se resume à conceção reducionista do conhecimento, mas educar é uma tarefa contínua que comporta a multidimensionalidade da realidade familiar, escolar, social, cultural, o que significa que o aluno deve ser compreendido como subsistema em que interatua não apenas com a família e a escola fragmentada ou isolada, mas que no decurso do seu processo de desenvolvimento psicossomático estabelece uma contínua interação entre os diferentes conhecimentos que lhe advém dos diferentes contextos sociais, familiares, escolares.

Neste sentido a escola, assume-se como um sistema social aberto na medida em que encerra na sua estrutura organizacional e funcional um sistema de interações que lhe provêm do contexto social, cultural e familiar, vivenciado pelos alunos, que diariamente estabelecem trocas recíprocas entre a escola-família-comunidade local.

É fundamental promover a interação escola-família, não excluindo a comunidade, enquanto espaço social e cultural em que se movem os diferentes agentes sociais e educativos, o que significa que a comunidade não pode ser apenas percecionada enquanto espaço geográfico limitado, mas sim, como um espaço onde há vida, onde os indivíduos constroem laços de solidariedade social.

Espiney (1995) define comunidade local como:

Rede flexível de estruturas, agentes e dinâmicas locais, agregadoras de parcerias, estímulo de participação e geradoras de mudança. A comunidade é entendida como um sistema social aberto a qual estabelece redes de comunicação e interação com a escola-família na construção da sua própria identidade social e cultural (Espiney, 1995, p.23).

Marques *et al.* (1988) define comunidade enquanto sistema ecológico formado pela escola, família, bairro e redes de vizinhança e instituições locais, assim e na perspetiva do autor a definição concetual de comunidade educativa, permite de certo modo alargar o conceito de educação, isto porque não se confina a tarefa de educar apenas à escola, mas refere que a comunidade educativa integra a escola, a família e a comunidade local,

enfatizando deste modo, as interações entre estes agentes educativos, o que significa que a educação comporta em si um processo territorializado e/ou localizado, em que a educação tem de ser colocada no local.

## **2.2. Agentes privilegiados do processo educacional**

Para perceber a escola-família comunidade enquanto agentes fundamentais no desenvolvimento integral do aluno requer que seja feita uma abordagem ao conceito de socialização, segundo Camacho (2000):

Processo através do qual a criança adquire um conjunto de competências, normas e valores necessários ao seu desenvolvimento enquanto ser social e membro de uma sociedade (...) O processo de socialização é de facto uma interação e um processo unidirecionado (Camacho, 2000, p.40).

O conceito de socialização ao integrar a noção de interação remete para a necessidade em fomentar ações numa lógica de complementaridade entre os principais agentes que ao exercerem a função de educadores interferem de forma significativa no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Neste sentido Martinez (2003) referencia que a promoção do desenvolvimento social e humano tem subjacente o contexto das interações que se estabelecem e que segundo o mesmo é fundamental construir um modelo analítico/compreensivo da socialização familiar, assente em relacionamentos interconetivos.

O sistema familiar, para além da função interna que diz respeito à satisfação dos cuidados básicos, desempenha em simultâneo uma função externa e a este nível, desenvolve um papel fundamental enquanto agente de socialização na medida que tem por finalidade promover nos seus membros competências que lhes permitam integrarem-se no meio social, escolar e cultural de forma a serem capazes de acionarem no seu cotidiano atitudes de participação nos processos de desenvolvimento social.

Isto permite dizer que a família ocupa um papel primordial na transmissão de práticas sociais que permitem que o aluno saia gradualmente da sua esfera familiar e promovam a interação com contextos sociais mais vastos, como a escola e o meio social e cultural.

A família ocupa assim, um papel base no processo de aprendizagem e no desenvolvimento social da criança na medida em que funciona como um espaço de trocas afetivas fundamentais no processo de autonomização.

Portanto a forma como a família se auto organiza influencia de modo marcante a socialização da criança/jovem nos planos afetivos, cognitivos, sociais, culturais, considerando-se que é no decurso do processo de socialização que o indivíduo interioriza esquemas que lhes proporcionam interagir com o meio social e cultural envolvente, tornando-os sujeitos autónomos e agentes da sua própria ação.

Menezes (1990) menciona que o sistema familiar pode agregar-se em quatro estilos de práticas educativas a partir das quais incrementa a dinâmica interna e externa no seu funcionamento: Estilo autoritário, permissivo, autoritário-recíproco, e negligente.

— **Estilo Autoritário:** a estrutura familiar organiza-se com base em atitudes centralizadas, existe uma forte hierarquização do poder do subsistema parental face ao subsistema filial. As fronteiras entre o subsistema adquirem forte rigidificação e não proporcionam a construção de espaços de *feedback*.

A adoção de um estilo de prática educativa autoritário, por parte do sistema familiar, poderá influenciar de forma negativa o desenvolvimento pessoal e social dos seus membros, na medida em que não permite o estabelecimento de trocas recíprocas entre o subsistema parental e filial. Denota-se por parte do subsistema parental uma forte tendência em sobrevalorizar a posição hierárquica que ocupa no sistema familiar, acabando por conceber a educação dos seus membros numa lógica de imposição e de submissão.

Deste modo o indivíduo acaba por interiorizar no seu comportamento atitudes de submissão e de conformismo face ao que lhe é imposto, estabelecendo com o subsistema parental uma relação distante do ponto de vista afetivo e emocional. Este tipo de atitude interiorizada pela criança/jovem no sistema familiar afeta de forma significativa o modo como interage com outros sistemas sociais (escola-comunidade).

A criança/jovem sente-se confrontada e assume uma posição de constrangimento face aos outros sistemas sociais, sendo que perspetiva a escola como um espaço onde o professor corresponde ao detentor de saber, sendo o professor percecionado como uma figura autoritária, fazendo com que não se sintam capazes de estabelecer na sala de aula relações de troca mútua. Poderão assumir duas tipologias de comportamento face à escola, ou aceitam passivamente o que lhes é transmitido pelo professor assumindo uma atitude de submissão ou pelo contrário, rejeitam a escola, entrando em confronto permanente com o professor na sala de aula.

Isto significa que a criança/jovem que obtém resultados menos bons é aquela em relação à qual se é mais diretivo, a quem é fornecida a solução dos problemas em lugar de pistas que a orientem para a resposta. As ordens são dadas de forma imperativa, são-lhe reprovados os fracassos, e é levada a duvidar das suas possibilidades de êxito.

— **Estilo Permissivo:** como o próprio nome indica a permissividade, constitui-se como pólo oposto ao autoritarismo. O sistema familiar estrutura-se tendo por base fronteiras demasiadamente flexíveis, sem que existiam entre o subsistema parental e filial normas e regras de comportamento delimitadas, ou seja, o termo disciplina é praticamente inexistente, o que leva a sentir na criança/jovem atitudes de supremacia e de sobrevalorização. A interação que a criança estabelece com a escola e nomeadamente o professor na sala de aula poderá evidenciar atitudes de confronto, na medida em que se sente incapaz de interiorizar no seu comportamento determinadas regras fundamentais. Tende a demonstrar que o que é transmitido pelo professor e pelos colegas não possui significado, pois considera-se o centro do conhecimento e não é capaz de estabelecer espaços de diálogo e de aceitar opiniões diversificadas. Normalmente a sua integração na escola é fortemente marcada pela influência que lhe é conferida, podendo mesmo assumir um posicionamento de líder face aos outros com os quais interage.

— **Estilo Negligente:** A terminologia negligente remete para a conceção de desvalorização dos membros que integram a estrutura familiar, ou seja, a estrutura familiar adquire fortes oscilações afetivas e emocionais que a influenciam negativamente. As fronteiras que se estabelecem entre o subsistema parental e filial são



pouco claras e sem quaisquer fundamentos, o que significa que a criança/jovem vivenciam no seu sistema familiar grandes dificuldades de integração.

Por analogia é como se a criança ou o jovem navegassem num mar turbulento, sem saber qual é a direção que deveria tomar. A criança/jovem poderá interiorizar atitudes de revolta, ou mesmo de agressividade na interação que estabelece com os outros sistemas sociais, o que poderá afetar significativamente o seu desenvolvimento pessoal e social.

— **Estilo autoritário-recíproco:** O sistema familiar organiza-se tendo por base fronteiras devidamente delimitadas entre o subsistema parental e filial, o que significa que existem entre aqueles subsistemas regras e papéis definidos numa base flexível e adaptáveis às circunstâncias de mudança (a punição e a recompensa têm sempre em conta o fator afetivo). O diálogo desenvolve-se numa relação de reciprocidade cuja compreensão permite a valorização de competências pessoais e sociais, dotando a criança/jovem de atitudes de autoconfiança, de autocontrolo, de participação e de responsabilidade social.

A criança/jovem estabelece interação com os outros sistemas sociais numa lógica de complementaridade e perceciona a escola como um espaço de troca de informação e de saberes, em que a criança que consegue melhores resultados é aquela que é ajudada na exploração, orientada na realização de uma tarefa, incentivada a verificar os resultados dos seus atos, a avaliar as consequências dos que praticará no futuro. São felicitadas pelos seus êxitos, são-lhe fornecidas pistas e informações pertinentes.

A compreensão dos estilos de práticas educativas permite percecionar que o modo como o sistema familiar se estrutura na promoção da educação dos seus membros influencia por um lado, o modo como a criança/jovem interage com os contextos escolares, sociais, culturais, potencializando-os ou limitando-lhes o seu desenvolvimento pessoal e social, e por outro lado a forma como a família interage com os outros sistemas sociais (escola, comunidade).

Assim sendo, ocupando a família um papel fulcral no desenvolvimento social e pessoal da criança/jovem e sendo a escola perspetivada como um espaço de promoção social e cultural é fundamental que seja feita uma análise reflexiva em torno de uma das etapas do ciclo de vida familiar, que influencia de forma significativa o modo como interagem estes sistemas sociais e as repercussões que geram na criança e no jovem.

A entrada dos filhos na escola marca assim o primeiro grande passo de abertura da família com um outro sistema social: a escola. Para o sistema familiar a ida de um(a) filho(a) para a escola representa um momento complexo, isto porque, por um lado marca um período de separação e, por outro lado, é muitas vezes entendido pelo sistema familiar como o manifestar para o exterior, a escola, estilos de práticas educativas, ficando com a incerteza se vão ou não ao encontro dos modelos adotados pela escola.

É neste sentido e segundo Relvas (1996,p.114): “que se poderá dizer que a entrada dos filhos na escola, poderá constituir a primeira grande dificuldade que enfrenta o sistema familiar, requerendo deste, a capacidade de adaptar-se a esta nova mudança no seu ciclo de vida.”

Por outro lado, o sistema social escolar também poderá encontrar dificuldades na medida em que se vê confrontado com a entrada de crianças/jovens, provenientes de diferentes meios sociais, culturais e familiares, o que requer do sistema escolar a capacidade de adotar por um modelo de funcionamento desburocratizado, capaz de interiorizar na sua dinâmica funcional o carácter diversificado das identidades sociais e culturais, ou seja, a capacidade de estabelecer com outros agentes educativos dinâmicas interativas, dotando-os de competências e atitudes de participação e de responsabilização nos processos educativos da criança/jovem.

Este aspeto é fundamental e permite que a criança não sinta a sua entrada na escola como um espaço de descontinuidade entre o que lhe é transmitido na escola e as experiências por eles vividas.

Iturra (1990) coloca a pertinência da interação da escola, família, comunidade, uma vez que considera que se deve:

Estreitar a relação entre a escola e as famílias é uma tentativa de aproximar os diferentes capitais culturais, uma tentativa de reduzir a descontinuidade entre o saber local e o saber nacional (Iturra, 1990, p. 66).

Um estudo efetuado por Henderson (1987) revelou que a participação da família no processo educativo da criança/jovem constituem a base para um maior aproveitamento escolar, ou seja sempre que os pais ajudam e acompanham o trabalho dos filhos, eles apresentam melhores resultados do que os colegas com idêntico percurso escolar, mas cujos pais não se envolvem.

Um outro estudo efetuado em Portugal sob a direção do Ministério da Educação (2007) demonstrou que o interesse revelado pelas atividades escolares dos seus educandos influencia a motivação destes pela escola, podendo mesmo estar na base do seu (in) sucesso educativo.

Os diferentes estudos desenvolvidos neste domínio evidenciam a importância da escola-família-comunidade assumirem-se como parceiros partilhando tarefas e responsabilidades face ao processo educativo da criança/jovem.

Como refere Wolfendale (1993) é urgente a criação de uma relação dialética entre os dois sistemas (escola-família) de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura, uniformidade educativa tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos de forma a despoletar-se um (re) conhecimento mútuo que mantenha o equilíbrio dinâmico, uma relação recíproca que conduza a uma responsabilidade mútua, a um ganho mútuo.

Um estudo efetuado por Marques (1994) permitiu constatar que nas escolas portuguesas desde o 1o ciclo do ensino básico ao ensino secundário a participação dos pais nas escolas assenta essencialmente na troca de informação acerca do nível de aprendizagem que os alunos vão adquirindo, aspeto este que se traduz numa comunicação esporádica e formal.

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, o estudo demonstrou que apesar de não existir nas escolas portuguesas e nas famílias a tradição de interação escola-família-comunidade, os diferentes intervenientes não se encontram preocupados até porque na sua maioria (ni:46) dos Diretores de Turma inquiridos (50%) consideravam que o contacto família-escola, desenvolve-se com bastante ou alguma frequência, enfatizando, no entanto, que é fundamental que permaneça a comunicação eficaz.

No que diz respeito à participação das famílias no processo educativo Marques (1994) verificou que dos (ni:81) encarregados de educação inquiridos (57,2%) contactaram com o diretor de turma cerca de 2 a 5 vezes no decurso do ano letivo e consideraram proveitosos os contactos com a escola na medida em que constatarem vantagens significativas no processo de integração dos seus educandos na escola.

Foi efetuado um outro estudo por Davies (1988) em que foram entrevistados (ni:132) pais e professores do ensino básico -1o e 2o ciclo- (ni:134). A análise compreensiva do estudo permitiu constatar que a participação dos pais foi significativamente influenciada pela forma como a escola se encontrava estruturada, ou seja, para os pais a escola era perspetivada como uma realidade social e cultural de difícil acesso na medida em que os professores revelavam uma atitude elitista, os quais se posicionavam como sendo os detentores de conhecimento configurando à escola uma estrutura centralizada e autoisolada do exterior.

Marques (1994) verificou no ensino secundário, que o nível de participação da família na escola foi igualmente restrito, assente essencialmente na realização de contactos personalizados e efetuados de forma temporária. A análise interpretativa dos dados permite visualizar que a frequência dos pais na ida à escola tende a diminuir de forma significativa, constatando-se que dos (ni:811) inquiridos somente (15,9%) contactaram com a escola 2 a 5 vezes no decurso do ano letivo enquanto apenas 4% o fizeram mais que 5 vezes.

Em termos de síntese Marques (1994) constatou que a participação das famílias nas escolas portuguesas encontra-se bastante debilitada, aspeto este que adquire maior visibilidade à medida que se caminha no percurso escolar.

A diversidade de estudos efetuados no domínio da interação escola- família-comunidade, tem demonstrado um nível de cooperação e de interação diminuta (escola-família) aspeto este também verificado na interação que se tem vindo a estabelecer entre a escola-comunidade. O facto de a educação ainda ser entendida como um espaço onde se aprendem, ensinam conhecimentos previamente delineados, como nos é dito por Formosinho et al (2000) ou seja, o currículo escolar, não valoriza todo o conhecimento socialmente útil, mas sim aquele que é socialmente dominante.

Portanto este currículo valoriza um saber letrado, erudito, tem uma forte componente académica – é essencialmente abstrato, técnico, dedutivo e compartimentado- afeta o modo como as instâncias comunitárias, têm vindo a atuar, com especial destaque para a autarquia que desempenha ao nível da educação competências específicas. Todavia poucas são as ações desempenhadas na educação que considera como principal entrave em termos da sua atuação a falta de recursos financeiros que lhe são canalizados pela administração central, impossibilitando-a de intervir em domínios mais abrangentes.

### **2.3. Obstáculos que se colocam à interação Escola-Família-Comunidade**

De acordo com Marques (1994), os obstáculos que se colocam à interação escola-família-comunidade são os seguintes: Prática de separação; Prática de culpabilização dos pais; Mudança das condições sociodemográficas e Estruturas Escolares.

#### **— Prática de separação:**

Esta prática que remete por um lado, para o facto de a escola ter adotado uma estrutura centralizada, reconhecendo-se como sendo a principal detentora de conhecimento e assumindo uma atitude de desvalorização face aos contextos familiares, sociais e culturais nos quais se integra, e por outro lado, os próprios pais criam o hábito de

entregar a educação dos seus filhos à escola, demitindo-se do seu papel de parceiros ativos do processo educativo.

Este tipo de atitude e de posicionamento criado pela família acaba por atribuir à escola um papel de valorização na transmissão de conhecimentos, alimentando a sua postura centralizadora e autoisolada do meio envolvente e colocando os professores numa posição de detentores do saber, os quais interiorizam uma atitude de passividade face à não participação dos pais no processo educativo.

#### — Prática de culpabilização dos pais:

O assumir de uma atitude de valorização por parte dos professores influencia o modo como estes tendem a culpabilizar a família da sua fraca participação na escola, considerando que esta não se tem preocupado o processo educativo dos seus filhos.

A este respeito poder-se á falar de uma atitude paradoxal, isto porque, se por um lado os professores pretendem que a família participe na escola e, neste sentido, culpabilizam-na da sua fraca participação, por outro lado, os professores pouco ou nada têm desenvolvido para incentivar essa participação, mantendo com a família um relacionamento distante, receando a perda de valorização e autonomia nos processos educativos.

Um estudo efetuado por Davies (1989) a 150 professores de Boston, Liverpool e Portugal, demonstrou que os pais preocupam-se com o progresso escolar dos seus filhos e que pretendem participar mais na escola na escola, não sabem é como fazê-lo.

#### — Mudança das condições sociodemográficas:

Em Portugal à semelhança do que acontece com outros países do mundo nestes últimos anos tem-se vindo a assistir a um aumento expressivo do número de crianças/jovens provenientes de outras culturas e que muitas vezes percecionam a escola como um espaço de descontinuidade entre a cultura que lhe é transmitida pela escola e as suas

práticas sociais e culturais que ocorrem no espaço informal.

Este aspeto influencia negativamente o processo de integração social destas crianças/jovens que acabam por apresentar sintomas de insucesso ou até mesmo de abandono escolar.

É neste sentido que cada vez mais se debate a importância em fomentar a educação pluridimensional para que diversidade social e cultural não seja sentida como processo de estigmatização, mas de valorização e enriquecimento pessoal e social e comunitário, assim e um pouco em jeito de conclusão relativamente a este ponto referente às mudanças sociodemográficas, a escola que não seja capaz de integrar na sua estrutura a diversidade social e cultural, está a construir barreiras no próprio processo de desenvolvimento social e comunitário.

#### — Estruturas Escolares.

Este aspeto remete não só para a estrutura escolar, mas analisa essencialmente como é que a estrutura escolar se tem vindo a influenciar pela interação escola-família-comunidade, ou seja, a escola ao adotar por uma atitude demasiadamente formalizada e burocrática coloca em causa o desenvolvimento de ações educativas assentes numa lógica de cooperação e de complementaridade, acabando por restringir a participação da família à realização de reuniões esporádicas e formais, onde apenas se discute o comportamento do aluno e se transmite a avaliação atribuída com base em modelos escolares previamente estandardizados, sem que a escola tenha em atenção outras variáveis que possam afetar o processo ensino-aprendizagem.

Resumidamente poder-se-á identificar três núcleos de obstáculos que se colocam no contexto das interações escola-família-comunidade:

(i) a permanência de uma cultura escolar que tende a privilegiar o uso de uma linguagem demasiadamente tecnicista, centralizada no saber formal e pouco adaptável à diversidade social e cultural da população escolar, o que proporciona a construção de

processos de rutura e desinteresse dos alunos face ao que na escola se transmite e aprende;

(ii) a dificuldade sentida pelos professores em se libertarem da mera transmissão de conhecimentos estandardizados e de reconhecerem a escola como um espaço de intercâmbio de diferentes agentes educativos, fomentando na criança e no jovem atitudes de participação ativa no seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social;

(iii) a inexistência de espaços que fomentem o diálogo e a troca de informação e de recursos bem como a fraca disponibilidade e motivação manifestada pelos diferentes agentes educativos em se agruparem e em conjuntamente analisarem os problemas que diariamente emergem no contexto educativo e os quais afetam não apenas um aluno em particular, mas o coletivo, o que significa que mais importante que a existência de reuniões individuais (professor-pais) é a efetiva construção de espaços dinâmicos a partir dos quais resultem ações numa lógica de cooperação e de complementaridade.

#### **2.4. Abordagem potencializadora na construção de espaços de interação escola-família-comunidade**

De acordo com Camacho (2000) a promoção de espaços propícios à interação escola-família-comunidade passa essencialmente pela efetiva construção de três abordagens interrelacionadas:

##### **— Comunicação casa-escola:**

Focaliza a importância da família se envolver de forma significativa na realização das atividades escolares apoiando os seus filhos nas tarefas escolares. A comunicação casa-escola tem implícita a construção de espaços de abertura entre o professor-aluno-família, assim ao professor compete clarificar a família de modo como os pais devem apoiar os seus educandos na execução das tarefas escolares, levando a família a adquirir e a mobilizar e/ou acionar determinadas competências sociais e culturais fundamentais ao processo educativo da criança/jovem.



A análise reflexiva em torno da abordagem comunicação casa-escola leva a pensar que esta poderá contudo incorporar algumas limitações na interação escola-família-comunidade, pois o facto de restringir a colaboração escola-família à mera preparação dos pais para o acompanhamento na execução das tarefas escolares, atribuindo forte valorização à realização das tarefas escolares poderá coloca-los numa posição de desvalorização dos seus conhecimentos, os quais terão que modificar atitudes e comportamentos tendo que ir ao encontro das exigências estabelecidas pelo professor (enquanto principal veiculador de saber).

Este aspeto acaba por colocar o professor numa posição hierárquica privilegiada na relação escola-família-comunidade o que poderá contribuir para uma menor receptividade de participação por parte da família no processo educativo. Esta abordagem somente produzirá efeito quando a comunicação que o professor estabelece com a família assente numa linha de horizontalidade, ou seja o professor é capaz de aceitar as opiniões provenientes da família e de promover ações numa lógica de colaboração e de complementaridade, assim e segundo Marques (1994):

A chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação. As regras devem ser claras: não se pede aos pais que se tornem professores nem aos professores que se tornem pais. Uns e outros têm papéis específicos mas o desempenho desses papéis é absolutamente necessário para a construção de um programa educativo de qualidade (Marques, 1994, p. 39).

#### — Abordagem Interativa:

Remete para a incrementação de espaços pluridimensionais onde a forma como a escola se estrutura vai potencializar ou condicionar a integração de diferentes práticas sociais e culturais. Como refere Lightfoot (1987):

Se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá que incorporar no currículo valores e as culturas das famílias e da comunidade (Lightfoot, 1987, p. 170).

O que significa que a abordagem interativa evidencia a necessidade de reestruturar a escola tornando-a num espaço interativo onde diferentes culturas interagem e a partir das quais se desenvolve o processo de socialização de modo a proporcionar à

criança/jovem a interiorização de um vasto campo de práticas e dinâmicas sociais, essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social. A este respeito é fundamental colocar ênfase na formação académica e social dos próprios professores na medida em que estes têm que estar aptos a integrar nos seus currículos escolares as diversidades culturais das realidades locais com as quais interatuam.

— **Abordagem de parceria:**

O desenvolvimento de ações numa lógica de cooperação entre os diferentes agentes educativos e neste sentido remete para a noção de parceria no contexto da ação educativa o que pressupõe uma interação entre o sistema educativo, sistema familiar, social e cultural.

O parceria educativo segundo Ferreira (1994) é entendido como um processo que integra a participação de diferentes agentes educativos e requer das partes envolvidas o desenvolvimento de competências ao nível comunicacional e relacional de forma a fomentar a efetiva construção de objetos educativos. Este aspeto requer que seja modificada a estrutura orgânica-funcional da escola de modo a que seja desenvolvida uma atitude comunicativa entre a escola-família-comunidade, valorizando competências e recursos tal como sublinha Nóvoa (1994):

Chegou o momento de devolver aos pais e comunidades um direito (real) sobre a educação dos seus filhos e diversificar os contributos profissionais no contexto escolar estas são duas tarefas inadiáveis nos dias de hoje (Nóvoa 1994, p.7).

Assim e tal como referência Laborit apud Nóvoa (1994) é na articulação de diferentes saberes, provenientes de fontes diversificadas que é possível dar respostas concretas e de encontro às dificuldades sentidas.

O conceito de parceria é definido por Amaro (1997) como:

Um processo de ação conjunta com vários atores ou protagonistas, coletivos ou individuais, coletivos ou individuais que se aglutinam à volta de um objetivo partilhado, disponibilizam recursos para em conjunto definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizam o mesmo objetivo, avaliando continuamente os seus resultados (Amaro, 1997, p.74).

Diogo (1996) refere como aspeto base de interação escola-família-comunidade que se assumam como verdadeiros parceiros e possam deste modo dar consistência prática ao conceito de educação participada que nos diz que é fundamental respeitar as identidades específicas das diferentes culturas.

De acordo com a perspetiva do autor para que o conceito de educação participada seja solidificado é fundamental que se verifique um redimensionar dos papéis e funções tradicionalmente assumidos o que requer da escola uma revalorização das competências e recursos provenientes dos diferentes agentes educativos, conferindo-lhes novas dinâmicas de ação educativa permitindo assim ultrapassar a conceção de agente passivo para a de agente analista interventor.

Falar de uma atuação assente na lógica de parceria implica que façamos uma análise dos princípios que segundo Camacho (2000) lhe conferem suporte aquando da incrementação e desenvolvimento de ações coletivas:

— **a valorização do local:** apela para a importância que atualmente assume a construção de dinâmicas sociais locais, o que passa necessariamente pela construção de processos de territorialização, cujo local constitui a “fonte” de progresso vital da população. Isto significa que a ação educativa tem que ter presente contextos sociais e culturais específicos capazes de fomentarem a construção de espaços onde os diferentes agentes educativos se sintam valorizados e possam conjuntamente construir projetos que se coadunam com a realidade social na qual se integram e interagem. A valorização do local remete para a conceção de um outro princípio que lhe confere substrato em termos de ação concreta;

— **a endogeneidade:** requer que os diferentes agentes educativos sintam valorizados os recursos existentes na sua comunidade, partindo do pressuposto que a sua comunidade se constitui como um espaço que detém uma identidade social e cultural própria e a partir do qual se podem construir novas dinâmicas sociais e culturais. A efetiva interiorização e aplicação deste princípio permite a implementação de ações onde as noções de participação, cooperação e de responsabilização adquirem um verdadeiro significado uma vez que encerram em si um outro princípio;

— **a pluridimensionalidade:** referencia o desenvolvimento de um trabalho onde os diferentes agentes participam numa ótica de cooperação e complementaridade, promovendo para o efeito, promovendo para o efeito um clima propício à partilha de sinergias (informação e recursos) que possam ser acionadas e mobilizadas em prol de um objetivo comum e com vista a responder às dificuldades sentidas (Camacho, 2000, p. 48).

A construção de um trabalho de parceria no âmbito da ação educativa é entendido (nos diferentes estudos apresentados) como aspeto fundamental de uma atuação na dinâmica que hoje é conferida à educação.

Com o intuito de dar consistência teórica prática à importância que atualmente assume a interação-escola-família-comunidade várias foram criadas no contexto português, várias iniciativas, das quais se pode destacar nomeadamente a parceria existente entre o *Institute for Responsive Education* e o Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação de Santarém, que tem como objetivo desenvolver trabalhos de investigação com estudos internacionais, proporcionado uma melhor compreensão da interação escola-família-comunidade como estratégia para o sucesso educativo, e assim contribuir para uma escola que dá ênfase à pluridimensionalidade.

Deste modo a efetiva interação escola-família-comunidade pressupõe segundo Camacho (2000):

O conceito de educação participada que apela ao facto da educação não ser hoje percecionada apenas como um espaço pertencente à escola (enquanto instituição que detém a tutela do ensino) mas que seja perspetivada numa ótica de responsabilidade comunitária, aspeto este que remete para a incrementação de um trabalho de equipa em que os agentes educativos estabelecem entre si trocas de reciprocidade mútua (Camacho, 2000, p.56).

Esta efetiva interação será importante para a integração, inclusão social da criança/jovem e consequentemente para o seu sucesso educativo. Sendo que e tal como referem Ainscow & Ferreira (2003):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 113).

A Educação para Todos, ou por outras palavras a educação inclusiva, concentrará, ou até mesmo englobará problemas de desenvolvimento que só serão ultrapassados, se forem adotadas medidas em simultâneo que de facto suprimam as desigualdades sociais.

A educação inclusiva tem distintas origens e influências, que abarcam: comunidades; ativistas e defensores; movimentos de base profissional que tem como objetivo qualidade na educação bem como melhoria e eficácia escolar no que concerne às necessidades especiais; agências internacionais governamentais e não governamentais, realidades da situação mundial e experiências práticas.

Existem várias concepções e representações que podem afetar ou não, o sucesso e a sustentabilidade dos resultados, urge assim proceder a uma análise compreensiva em torno da educação inclusiva, debate no qual o profissional do Serviço Social deve ter um espaço de participação, porém e antes de se proceder a uma análise compreensiva da educação inclusiva será pertinente conhecer o percurso evolutivo das políticas educativas em Portugal.

### **3. A dimensão formal da educação: modelos pedagógicos e epistemológicos**

*A interpretação dos factos observados e dos dados colhidos não deve ser deixada ao senso comum nem aos impulsos dos seus participantes.*

*Thiollent*

O conceito de educação adquire nas sociedades contemporâneas uma perceção abrangente, na medida em que não se confina à conceção reducionista do processo de ensino aprendizagem veiculado pelo cumprimento de programas escolares previamente delineados no âmbito da administração central e transportados para os estabelecimentos de ensino locais numa lógica de homogeneização mas, tem implícito um processo educativo localizado.

A questão dos modelos pedagógicos é frequentemente reduzida a um mero conjunto de técnicas para serem aplicadas na sala de aula, sem ter em conta os respetivos contextos escolares, assim e para Rodrigues (1995):

A necessidade de sistematização da prática pedagógica em educação (...) conduz à necessidade da construção curricular, como estrutura aberta que possa ajudar o educador na planificação do seu trabalho (...) (Rodrigues, 1995, p.38).

Na educação e de modo especial no currículo, os professores, têm domínio nos discursos que formam o currículo.

Sobre as definições de currículo, na literatura é fácil encontrar numa perspetiva Latino-Europeia (Pacheco, 1996), as que relacionam o currículo com a conceptualização de programa, plano de estudos ou conjunto de conteúdos a ensinar: “*Curriculum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El curriculum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.*”. (Johnson apud Stenhouse, 1991, p.29).

Segundo Pacheco, Flores e Paraskeva (1999, p.15): “ (...) o currículo como um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas”.

É possível também identificar o currículo com a ideia de percurso, caminho, ou conjunto de experiências educativas, isto numa perspetiva anglo-saxónica (Pacheco, 1996).

Segundo Stenhouse (1991):

Un curriculum es el medio con el qual se hace publicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no solo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 1991,p.30).

Segundo Zabalza (1994):

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções (Zabalza, 1994, p.12).

Segundo Spodek & Saracho (1998):

O currículo pode ser definido como as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizado para crianças em um ambiente escolar (Spodek & Saracho, 1998, p.86).

Encaremos então que as primeiras definições se aproximam de uma abordagem imóvel e tecnicista do processo educativo, direcionada para a execução de planos disciplinares ou programas de ensino, muito estruturados e de algum modo constituídos em objetivos, em conteúdos e em actividades que apropriam as intenções de trabalho e que é imprescindível cumprir.

Realçando-se que as segundas definições se incluem numa interpretação e conceção com um cariz dinâmico e abrangente do processo educativo, direcionado para uma intenção flexível e que se mantém aberta a distintas condições de utilização.

Trata-se de um pressuposto que segundo Pacheco (1996) não erige um plano totalmente previsto, mas sim, algo pouco estruturado e organizado em função de:

(...) questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (Pacheco, 1996, p.17).

Os dois panoramas curriculares, anteriormente supramencionados, anunciam uma ambivalência de significados, no que concerne ao currículo. Todavia a ambiguidade e a falta de consenso à volta desta conceção, poderá originar certas questões que se estabelecem concomitantemente, isto por evidenciarem um campo de estudo diverso e alargado.

Pacheco (1996), define o currículo, pela sua materialização numa prática, isto por subordinar-se aos contextos em que se constitui e das pessoas que nele participam.

Assim e de acordo com Pacheco (1996) o currículo subordina-se a uma convergência de fatores sociais, culturais, económicos e político administrativos que o estabelecem e consequentemente, o condicionam:

(...) estamos perante um conceito que é, em essência, uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, ou seja, não se trata de um conceito abstracto anterior à própria experiência (Vilar, 1994, p. 13).

Deste modo, poder-se-á dizer que o currículo pode derivar da concordância entre os diferentes subsistemas que influenciam uma sociedade. Para outros, reflete o interesse dos que detêm o poder numa sociedade.

Foucault (2005) desmonta a conceção de sujeito epistémico, base da epistemologia construtivista intensamente estudada e proposta como método de trabalho dos professores, sendo que considera que os professores convertem-se em locutores anónimos e com autoridade, mas que ignoram as origens do discurso que praticam, assim e de acordo com autor (2005):

Não é a atividade do sujeito do conhecimento que produz um saber útil ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 2005, p. 30).

Portanto na perspetiva do autor as práticas escolares são adequadas, “arquitetadas” para a construção do sujeito moderno, ou seja para a construção de cidadãos de um sociedade disciplinar, capazes de autogoverno.

Assim e ainda segundo Foucault (2005) a escola concebe situações para facilitar a modernidade. Deste modo as experiências escolares estão compreendidas pela cultura e têm uma dimensão discursiva, sendo o discurso uma rede de representações que utiliza textos, imagens, códigos de conduta, estruturas narrativas que também contribuem para moldar a vida social.

Todas estas tecnologias de poder têm por função conferir uma determinada conduta a uma diversidade de indivíduos ou ao indivíduo isoladamente, de modo a que correspondam às expectativas das instituições criadas pela sociedade moderna.

Parte-se do propósito que a relação professor-aluno consome todas as determinantes do sistema educativo, ou seja que ambos são considerados como seres desenraizados, sem ligações ao espaço escolar, refratários à sua cultura e ao tipo de organização, assim e segundo Cunha (1992):

Apesar de todo o esforço desenvolvido desde as primeiras décadas do século, em fins dos anos cinquenta se percebe que o ensino tradicional ainda persiste, com o mesmo elitismo



que o caracterizava desde o princípio. Os professores, embora recebam uma formação que os coloca em contato com os postulados escolanovista, não possuem capacitação prática para exercitar esses conhecimentos; além disso, não encontram, na escola pública, uma estrutura que permita a efetivação dos ideais renovadores (Cunha, 1992, p.220).

Para Freire (1975), o objetivo da educação deve ser consciencializar o aluno, o que significa, em relação às classes sociais mais desfavorecidas levá-las a entender, compreender a sua situação de “*oprimidas*” e agir em favor da própria “*libertação*”.

Toda a obra de Freire critica o ensino oferecido por algumas escolas, o que ele designou de educação bancária. Segundo Freire (1975) o professor atua como alguém que tem a mera função de depositar conhecimento num aluno submisso que apenas irá receber conhecimento, ou seja, o saber é percecionado como uma doação dos que se julgam os seus detentores.

Assim e para Freire esta escola será alienadora "A sua tónica fundamentalmente reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade." (Freire, 1975, p 4).

O pensamento de Freire tem apresentado, uma fecundidade em termos pedagógicos e epistemológicos na medida em que sugere uma prática escolar que fomente a crítica reflexiva por parte dos alunos. Portanto na perspetiva de Freire a pedagogia, deve ser arquitetada sobre o poder constitutivo e criador da ação humana – “é a ação que dá significado às coisas” (Andreola, 1993).

Ou seja não poderá nem deverá ser uma ação que impõe ou condiciona, que direciona os alunos para mera assimilação dos conhecimentos, deve ser uma ação voltada para a reflexão e para a recetividade do professor para esta proposta pedagógica.

Na realidade, a recetividade que o professor desenvolve subordina-se a vários aspetos nomeadamente o tipo de cultura e organização escolar que é seguido.

Compete ao professor para que efetive esta proposta pedagógica que se questione sobre o real propósito da sua pedagogia, que impacto quer que tenha nos seus alunos, no

futuro dos seus alunos. Ou seja se pretende que o que foi transmitido seja útil de forma limitada e condicionada para o aluno em termos temporais ou se doravante pretende que todos os seus ensinamentos, conhecimentos transmitidos ultrapassem o espaço, lugar da escola e acompanhem o aluno nos vários estádios de desenvolvimento psicossocial e no decorrer da sua vida futura enquanto adulto, cidadão.

Nesta abordagem do assunto e resposta a estas últimas questões atrás mencionadas, será feita uma breve referência aos diversos tipos de modelos organizativos de escolas, com base na sistematização elaborada por Fernández (2003), procurando evidenciar os modelos pedagógicos que lhes estão implícitos.

### **3.1. A educação no modelo da Escola Tradicional**

Este paradigma, expandiu-se ao longo do século XIX e ainda hoje é usado por alguns estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito ao modelo de administração deste paradigma a consideração outorgada à ordem externa e à obediência normativa são dois aspetos que representam o paradigma organizativo desta escola. Contém escassas e claras estruturas organizativas, sendo estas de tipo linear, verticais e normativas, sendo que a autoridade não é questionável, nem se discutem as decisões.

O arquétipo de gestor destas escolas, assume-se enquanto burocrata autoritário, cuja primordial apreensão é a verificação da utilização dos programas e disposições determinadas pelo Estado. No que concerne à relação Professor-Aluno refere-se a um paradigma que concentra as suas preocupações na vontade dos alunos, na memória destes para reter disposições, regras, advertências, mas também na obediência, e no espírito de trabalho, sendo que a educação tende a ser exemplar e a cultura difunde-se compulsivamente.

Esta relação incide no pressuposto superior-adulto que ensina a inferior-aluno que por sua vez assimila mediante o que lhe é transmitido sob um clima de obediência, ordem, atenção em relação às normas e regras vigentes. O saber organizado e transmitido é das capacidades cognitivas dos alunos, sempre no quadro de uma inteligência delimitada de modo muito circunscrito.

No que concerne aos programas, currículo está inteiramente centralizado, sendo que a sua conceção e administração é da responsabilidade da administração central, havendo adaptabilidade (dos programas/currículo) no que diz respeito aos contextos de vida social e cultural do aluno.

No processo didático, preconizam-se os métodos dedutivos de ensino-aprendizagem, o aluno percorre o caminho de aprendizagem do abstrato para o concreto, do geral para o particular, assim e nem sempre havendo tempo para concluir os programas, o aluno persiste numa fase abstrata, sem qualquer ligação com a sua vida, conforme escreve Fernández (2003).

Os professores possuem pouca autonomia no que concerne aos conteúdos programáticos estando incumbidos de apenas cumpri-los, sendo que o controlo da aprendizagem é feito através de exames nacionais e por um conjunto de provas de avaliação entre os diferentes níveis de ensino no sentido de aferirem a capacidade de assimilação dos seus alunos.

A preocupação central do professor resume-se à capacidade de memorização e de repetição dos conceitos por parte dos alunos, estando deste modo este paradigma centrado nos manuais escolares que por sua vez são repletos de conteúdos informativos e concetuais, segmentados de forma a serem mais facilmente memorizados.

Na atualidade a presença deste paradigma de escola deve-se a vários aspetos nomeadamente à formação dos docentes bem como à adequação das condições materiais de trabalho educativo, o predomínio de um espaço organizacional e de um estilo de gestão que potenciam ou dificultem a introdução de metamorfoses, entre outras (Fernández, 2003).

### **3.2. A educação no modelo da Escola Nova**

Relativamente a este paradigma, surge no final do século XIX estendendo-se até aos anos 20, será importante referir que os motivos que se prendem com a sua constituição devem-se a este ser uma clara reação ao paradigma da escola tradicional, e tudo o que a mesma significava, assim estamos perante um modelo/paradigma de escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade. É inserida a conceção de manipulação como pressuposto da aprendizagem, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática e dada grande importância aos trabalhos manuais.

Um dos pressupostos em que assenta este paradigma incorre no facto de se considerar que devem ser valorizadas as interações do aluno com o meio social bem como as suas as vivências, devendo todos estes aspetos estar incorporados no currículo, de salientar que é muito diferenciado o currículo, considerando todos os aspetos de desenvolvimento e formação global dos diferentes alunos.

O processo de ensino-aprendizagem focaliza a sua ação na experiência no aluno, neste caso, constituindo-se como base para a educação intelectual, portanto a relação Professor-Aluno, dá ênfase ao pressuposto que o aluno é o centro de todo o processo ensino aprendizagem em torno do qual se desenvolvem os programas curriculares e a atividade profissional do docente, assim e aqui o professor assume-se enquanto orientador do processo educativo o que requer um tipo de gestão próximo do modelo de animador sociocultural, participativo e autogestionário.

Não obstante e embora o professor conduza todo este processo, este tem em conta o aluno no que concerne às suas experiências bem como da observação, da manipulação, de atividades sobre realidades concretas como forma de se alcançar, através do método indutivo, a abstração.

Neste paradigma os manuais escolares não são relegados para segundo plano no processo de ensino-aprendizagem, mas emergem como um conjunto de recursos que o aluno utiliza nas suas experiências e atividades, sendo que a avaliação não é quantitativa mas qualitativa.

### **3.3. A educação no modelo da Escola Ativa**

Esta escola surge como reação à escola tradicional surgiu nos 20 do século XX privilegiando as atividades no processo educativo, ou seja as relações interpessoais são valorizadas bem como a preservação, manutenção de todos os canais de informação. O poder está muito repartido sendo que há lugar para a discussão, troca e partilha de ideias, assumindo este aspeto como essencial na gestão.

No que concerne às estruturas organizativas são mínimas, existindo meramente na perspetiva do apoio às várias atividades em curso, sendo de realçar que dada esta relação de partilha quem detém o poder de controlar todo o trabalho desenvolvido na escola é a comunidade escolar.

O professor assume um papel de facilitador de todo o processo de aprendizagem sendo que o aluno encarna o papel de criador em todo este processo, deste modo e segundo Fernández (2003):

Assim a criatividade, a iniciativa, a liberdade individual, a ação, a descoberta são valores que presidem a todas as relações de trabalho. Tudo é orientado em função dos interesses e vivências dos alunos, neste sentido os programas são muito abertos e pouco estruturados. Professores e alunos fazem coisas e aprendem em conjunto (Fernández, 2003,p.50).

Nesta ótica de ideias a sala de aulas é concebida como um espaço real para trabalhar, aprender, nela os alunos aprendem a pensar, criticar, refletir, saber-fazer, de referir que os manuais escolares são secundarizados, sendo que são os alunos que são os construtores dos seus próprios recursos com a ajuda do professor.

Neste paradigma escolar não existe avaliação, na medida que a grande preocupação se canaliza para o facto do aluno realmente aprender.

### **3.4. A educação no modelo da Escola Conducionista**

Esta escola surge como reação à escola nova e à escola ativa, nomeadamente à “falta de organização” do processo de ensino aprendizagem, para além disso escola há neste modelo uma clara influência da psicologia behaviorista o que se reflete na sua forma de conceber, atuar. Assim todos os comportamentos são controlados pelos eventos que os precedem, os estímulos aliciadores, para isso estão definidos objetivos claros, estruturas, funções, perfis e organogramas detalhados.

Esta é uma escola muito rígida e disciplinada, possuindo elevados padrões de exigência e eficácia, o que se traduz numa programação dos conteúdos do currículo de forma que se manifestem em condutas observáveis em cada objetivo, o que conduz a uma homogeneização dos métodos e técnicas para cada objetivo delineado.

Para que este modelo de escola seja concretizado será necessário uma forte relação e dependência com as instâncias superiores que se encontram no poder, administração central, de referir que as relações deverão ser verticais existindo para isso estruturas organizacionais piramidais, ou seja e de acordo Fernández (2003):

O estilo de direção é o do burocrata, ordenado e meticoloso que se move com facilidade no meio dos papéis. O professor converte-se num burocrata, cuja única função é interpretar em objetivos operativos e terminais os objetivos gerais definidos pelos Estado, e verificar continuamente se os alunos os conseguem atingir. A relação professor-aluno está marcada por centenas de objetivos que devem ser atingidos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (Fernández, 2003, p.102).

O saber é transmitido em pequenas unidades, previamente divididas em função de objetivos específicos suscetíveis de serem mensuráveis, sendo que o aluno adquire estes conteúdos sem qualquer relação com os seus conhecimentos prévios, não é um modelo que estimule o raciocínio crítico, nem a criatividade, iniciativa do aluno.

Existe uma centralidade no processo de aprendizagem voltada para, não o professor, transmissão de conhecimento, conhecimento esse que está nos manuais escolares, os quais os alunos devem saber de modo enciclopédico.

Dado que o processo de ensino aprendizagem é norteado para o que pode ser observável, quantificável, a avaliação de cada conduta condiciona o passo seguinte de processo de aquisição de uma nova conduta, o que implica controlo absoluto em todas as etapas do processo de ensino, através de instrumentos fiáveis de avaliação.

### **3.5. A educação no modelo da Escola Construtivista**

De acordo Fernández (2003) este paradigma surge relacionado às contribuições no domínio da Psicologia cognitivista nomeadamente de Piaget, aparece nos anos 60 do século XX ligado à premissa da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem, ensinar a aprender, o que implica diversificar os conteúdos do currículo.

Ou seja começa-se a atribuir uma considerável importância aos procedimentos, às estratégias cognitivas que conduzem o aluno à sua própria aprendizagem, mas também se tem em conta as normas, os valores, ou os princípios que estão subjacentes ao contexto e processo de aprendizagem. Neste sentido, o professor deve adaptar tudo o que está previsto ser lecionado à sua prática pedagógica, em que aprender a aprender, como afirma Fernández (2003) não será outra coisa que entender que alguns dos processos de ensino devem ensinar-se e ao mesmo tempo aprender.

Poder-se-á a firmar que este é um modelo cujo, todas as ações desenvolvidas centram-se em torno de um projeto educativo comum e de um projeto curricular que sistematiza a vida da escola, cujas todas as estruturas escolares são envolvidas na aprovação de todos os documentos essenciais, assim como na sua avaliação.

Esta gestão requer uma organização dirigida para a planificação, a animação do processo, a gestão dos recursos e estruturas, pretendendo promover a negociação bem como um permanente consenso entre todos os seus intervenientes o que implica que seja uma escola disposta a ouvir.

O professor é um mediador no processo de ensino-aprendizagem, competindo-lhe programar, orientar, organizar, proporcionar recursos e animar as diferentes atividades prosseguidas pelos alunos, deixando de ser um mero disciplinador, ou um simples avaliador, passando a auxiliar aluno a relacionar conhecimentos apreendidos com os que está a aprender, contribuindo no fundo para que este tenha todo o controlo sob todo o processo.

Assim o aluno cresce, adquire real conhecimento como resultado de todo o trabalho, ações que são desenvolvidas pelo professor mas que contribuem para a reflexão, crítica e que colocam não o professor no centro do processo ensino aprendizagem mas sim ao próprio aluno.

A definição do currículo resulta do que a escola decide, em função das suas necessidades específicas e tendo em conta as metas fixadas pelo Estado, este currículo é portanto aberto e flexível.

O processo didático alicerça-se na aprendizagem e numa metodologia de investigação-ação, sendo que os manuais escolares e outros apoios de carácter instrumental são convertidos em projetos curriculares a incrementar na sala de aula.



No que concerne à avaliação dos alunos, parte do princípio que, em educação, os melhoramentos da aprendizagem processam-se não de modo célere, mas lento muito, não se manifestam de maneira imediata e sendo variável de aluno para aluno.

Por conseguinte é necessário relativizar a avaliação como medida de um produto, importando mais a prossecução do processo, não sendo enaltecidas condutas observáveis, mas sim as competências adquiridas em todo o processo.

A implementação da escolaridade obrigatória veio conceder ao Estado uma responsabilidade cada vez maior e mais abrangente na socialização e educação das crianças, sendo que as famílias passaram a partilhar com mais uma instituição algumas das tarefas que lhes estavam até então quase exclusivamente confinadas (Montandon, 2001).

Esta segmentação no que concerne à educação, sendo recente e tendo vindo a modificar-se com o tempo sob o efeito dos mais distintos fatores, foi, sobretudo na sua génese caracterizada por uma relação formal e distante entre a família e a escola e por uma separação rígida dos contextos e funções.

Nas últimas décadas tem havido uma clara sensibilização para a importância da relação família-escola por parte de pais, professores e instituições envolvidas, que se tem vertido numa multiplicação de estudos, investigações e planos de intervenção, mas também em modificações ao nível da política educativa e da própria legislação, bem como no surgimento de associações de pais, elementos que se têm conexas para a promoção e desenvolvimento das relações entre a escola e as famílias (Stoer & Silva, 2005).

Os estudos desenvolvidos ao longo destes anos, embora inseridos em diferentes perspetivas teóricas e conduzidos com diferentes objetivos, têm sido unânimes em realçar a importância das relações escola-família em diferentes áreas e domínios do processo educativo, assim como para os diversos actores envolvidos, nomeadamente as crianças, os pais, a família, os professores, a escola e a comunidade (Villas-Boas, 2001).

É neste contexto que se procederá a uma análise reflexiva sobre a dimensão, importância da interação escola-família-comunidade para a criança e jovem e o papel do Serviço Social nesta dimensão.

## CAPÍTULO 2. POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

### 1. Políticas de educação em Portugal

Procederemos neste ponto a um olhar sobre a evolução do sistema de ensino e das políticas de educação ao longo deste últimos anos. Assim antes de mais será importante atendermos ao significado de políticas de educação e sistema de ensino.

Segundo Oliveira (2010):

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado (Oliveira, 2010, p.93).

Portanto as políticas educativas dizem respeito a medidas, ações que englobam consumo e investimento social por parte do Estado direcionado para a educação escolar, tendo como objetivo o acesso e a democratização dos indivíduos ao ensino, aspeto este fundamental na atenuação das desigualdades sociais. No que concerne ao sistema de ensino segundo Rodrigues (2014,p. 38): “ é um conjunto de instituições, regras, recursos e atores que organizam a intervenção do Estado e asseguram o seu funcionamento.”

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto, republicada e renumerada em anexo à última), estabelece o quadro geral do sistema educativo.

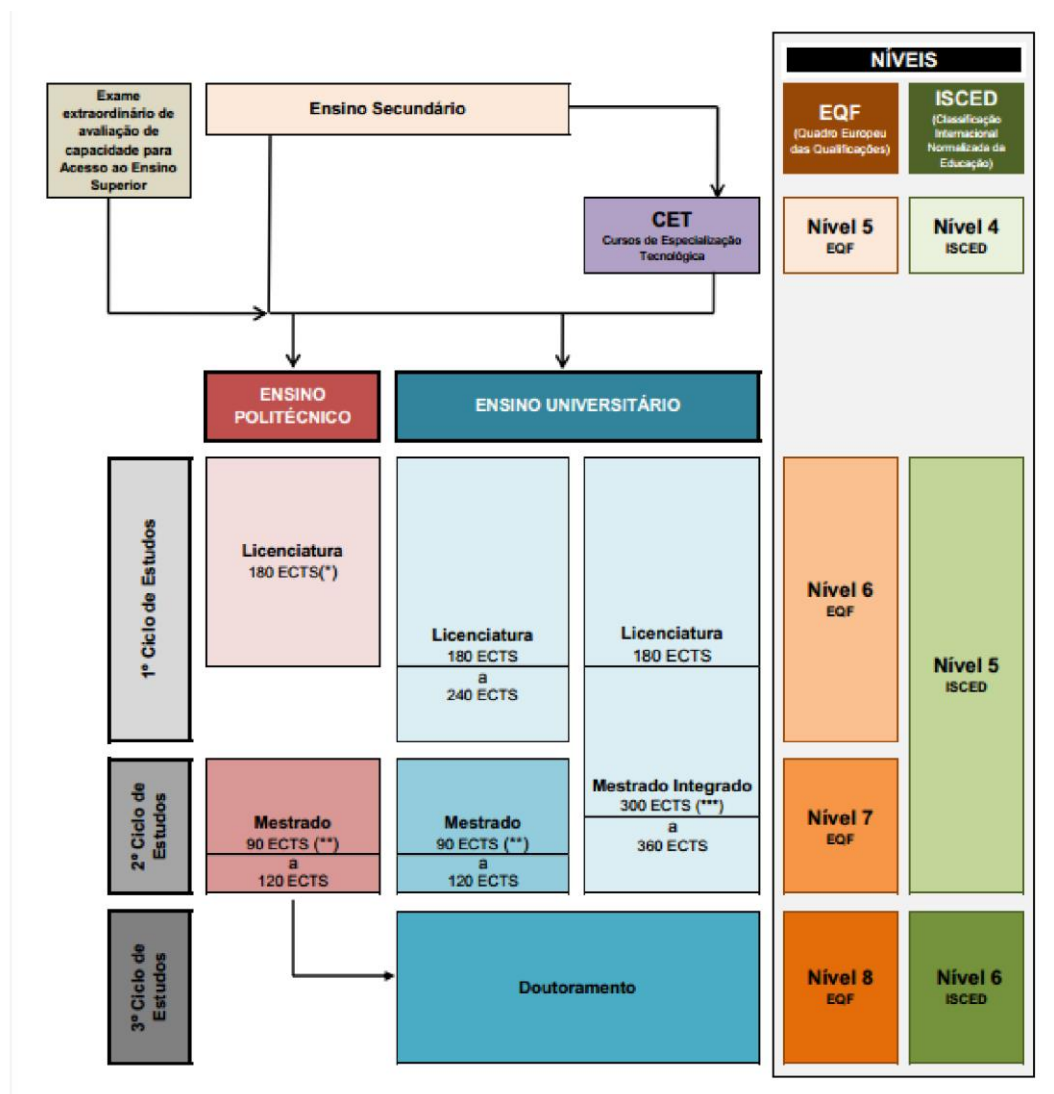
A educação escolar desenvolve-se em três níveis: os ensinos básico, secundário e superior.

A educação pré-escolar é facultativa e destina-se às crianças com idade compreendida entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e compreende três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três.

O ensino secundário é obrigatório e compreende um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade (site da Direção Geral do Ensino Superior, 2015).

Tal como se pode verificar na **Figura 7** que representa o sistema de ensino português mais especificamente os vários níveis de ensino em Portugal.



**Figura 7:** Níveis de Ensino em Portugal. Fonte: Direção Geral da Educação, (2014).

Em 41 anos alterou-se um sistema preparado para 4 anos de escolaridade, num sistema com nove anos de escolaridade, sendo que recentemente o serviço de educação foi estendido ao pré escolar e decorreu a generalização do ensino secundário, e a taxa de escolarização aos 17 anos de idade passou de 28% em 1974 para 83,8% atualmente (Rodrigues, 2014).

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Idade													
15 anos	49.8	48.1	49.1	45.6	45.9	39.8	50.0	51.7	54.7	56.5	57.9	58.5	58.8
16 anos	66.6	61.9	61.4	58.6	60.1	56.2	62.3	65.9	70.4	74.1	75.4	73.9	76.4
17 anos	65.5	64.0	61.3	65.3	67.3	61.9	66.9	68.9	75.3	79.8	80.6	82.4	83.8

**Tabela 3:** Taxa de escolarização aos 15, 16 e 17 anos, em Portugal (2000/01 a 2012/13). Fonte: Elaboração própria baseada em dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (2014).

No pré-escolar a taxa de cobertura cresceu no mesmo período de 8 para 78%.

Assim e segundo Rodrigues (2014):

O esforço de alargamento de serviço público de educação foi permanente, como mostram as medidas de apoio às famílias, de integração no sistema educativo de crianças/jovens com necessidades especiais, bem como nas medidas destinadas às gerações de adultos que iam ficando para trás (Rodrigues, 2014, p.36).

Nesta evolução de acordo com Lemos (2014):

a escola ganhou capacidade de abertura e de adaptação às expectativas sociais, às quais foram também sofrendo consecutivas alterações e atualizações. Gradualmente a escola passou de uma instituição fechada sobre si mesma e destinada apenas a alguns para uma instituição aberta ao exterior procurando integrar e escolarizar todos os alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas e ofertas formativas diferenciadas para responder à heterogeneidade desses alunos e à diversidade das suas expectativas, renovando os conteúdos de ensino para responder às novas exigências sociais como uma educação para a cidadania e a preparação dos jovens como cidadãos num mundo cada vez mais global e cosmopolita. Lemos, 2014, p.37).

Volvidos 41 anos poder-se-á dizer que a escola progrediu de uma situação de total dependência face à Administração Central para um cenário de maior autonomia e responsabilidade, desenvolvendo espaços propícios para a participação e envolvimento nas suas decisões de professores, de alunos, de funcionários, de pais e de encarregados de educação, de autarquias e de outras instituições de proximidade.

### 1.1. Os antecedentes da democratização do ensino

Falar sobre o sistema de ensino em Portugal, mais concretamente na trajetória da educação em contexto nacional pressupõe que se tenha presente que esta foi acompanhada por avanços e recuos, sendo que a Constituição de 1933, consequente do golpe de Estado de 1926 que vai validar o “Estado Novo,” reforma a legislação sobre educação, transferindo a responsabilização da educação do Estado para a família, com uma forte ascendência da Igreja.

Durante o Estado Novo a ação social estava atribuída à Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) constituída pelo Decreto-lei nº 26 893 de 1936 sob alçada do Ministro da Educação Nacional Carneiro Pacheco.

A ação social desenvolvida assentava numa ótica assistencialista pontual direcionada aos alunos que apresentavam maior carência social e económica, tendo como propósito, segundo Pimentel (2000) a:

estimular a acção educadora da família e assegurar a cooperação entre esta e a escola» e, era-lhe confiada a finalidade específica de dispensar aos filhos dos pobres assistência necessária para que possam cumprir a obrigação de frequentar a escola, designadamente pela instituição de cantinas, pela distribuição de livros e pelo fortalecimento das caixas escolares.

O trabalho da OMEN assentava inicialmente no voluntariado das mulheres de classes abastadas e católicas, que ajudariam mulheres operárias e da pequena burguesia na gestão doméstica, educação de crianças mediante um trabalho de cariz marcadamente doutrinário, moral e religioso, educativo e nacionalista e as acções de tipo assistencialista, constituíam um meio para alcançar aquele fim educativo. A sua acção educativa difundia-se desde a acção social, acção maternal, cantinas escolares e famílias numerosas.

A acção social desenvolvia-se nos postos de puericultura, nos lactários e nos centros de Serviço Social que, além de fornecerem assistência, se dedicavam à educação moral e familiar da mulher orientando-a para a sua missão de dona de casa, de educadora dos filhos e de companheira do marido.

As cantinas escolares também não cabiam no campo da assistência, pois o seu espírito era «moralizar e educar».

Quanto à subsecção famílias numerosas, também tinha um objectivo social e moral e era, tal como as Semanas da Mãe e as exposições de berços e enxovais, um meio para exaltar a família, a maternidade e para impor um novo conceito de «justiça social» (Pimentel, 2000, p.150).

Partindo do pressuposto que o progresso dos indivíduos era feito através da educação ministrada pelas famílias, privilegiando a escola, a formação do homem "submisso", condição esta defendida pelo regime.

Será importante referir que sob égide de uma educação para formar indivíduos, a própria sociedade, surge em 1937 a Mocidade Portuguesa Feminina que centraliza as suas ações na economia doméstica colaborando em atividades físicas, no sentido do culto do corpo.

Assim todas estas ações são direcionadas para a formação do caráter e a consciencialização das responsabilidades de acordo com a Lei de Bases, que concebe esta organização nacional e pré-militar.

No que diz respeito ao ensino secundário a promulgação dos Estatutos do Ensino Liceal e Técnico Profissional, garante a isenção de propinas aos alunos com aproveitamento bem como bom comportamento e que não disponham de recursos suficientes para fazer face aos encargos das propinas (artigo 405º do Decreto nº 37029 de 25 de Agosto de 1948) através da limitação percentual na sua atribuição, só mais tarde alargada pela Portaria nº 260/72 de 10 de Maio.

A educação assume assim, uma preocupação de formação do caráter (moral) do indivíduo e não apenas um processo de aprendizagem e de massificação da escolaridade que servia para, segundo Rosas (1992):

vivificar o lugar que cada um ocupa na ordem social, através de uma dimensão integradora, que fomenta a coesão moral e o respeito pelas hierarquias vigentes. Os programas do ensino e as estratégias pedagógicas promovem a adesão a normas e a valores coerentes com esta atitude (Rosas, 1992, p.303).

Assim e segundo Carvalho (1986):

Das medidas redutoras e limitadoras no Estado Novo, na década de 30, passa-se a um esforço de valorização da educação na década de 50, pela necessidade de enquadrar a política de educação com o crescimento económico e industrialização do país e, o ensino «onde todas as alterações sociais se repercutem ruidosamente, teve de ser revisto para satisfação desse mundo novo onde saber ler, escrever e contar era cultura irrisória que em pouco sobrelevava de analfabeto total (Carvalho, 1986, p.794).

A partir dos anos 50, iniciam-se os trabalhos do projeto regional do mediterrâneo conduzido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Rodrigues, 2014).

As estatísticas da Unesco em 1950, segundo Nóvoa (1999, p.593) “referem uma percentagem de analfabetos na ordem dos 44%, o que coloca Portugal no último lugar Europeu, a larga distância dos restantes países.”

O plano de educação popular (Decreto-Lei nº 38.969/52 de 27 de outubro) viria a ser decisivo na criação de mecanismos para tornar refetiva a escolaridade obrigatória bem com a alfabetização dos adultos. A partir de 1955 a procura do ensino cresce a um ritmo nunca antes verificado (Mata, 2014).

Posteriormente Leite Pinto, Ministro da Educação fará aprovar o alargamento da Escolaridade Obrigatória (decreto nº 40964/56 de 31 de Dezembro para homens e decreto nº42 994/60 de 28 de maio para mulheres) (Mata, 2014).

Os últimos 10 anos de políticas de educação do Estado Novo sofrem influência da ação de Leite Pinto. Pode considerar-se segundo Mata (2014) que esses anos constituíram um único ciclo político embora com duas fases correspondentes aos mandatos de Galvão Teles (1962-68) e de Veiga Simão (1970-74), segundo Nóvoa (1999):

Apesar da concretização de projectos no sentido da extinção do analfabetismo e do incentivo à escolarização a partir de 1950, um estudo da UNESCO referente ao ano de 1960, revela que, no que diz respeito às despesas com o ensino, Portugal aparece nos últimos lugares de uma lista de 72 países, com apenas 1,9% do Produto Nacional Bruto consagrado às despesas com o ensino, não tendo o Estado Novo acompanhado o esforço em investimento financeiro nesse sector,9 como o fizeram a maioria dos outros países da Europa no pós-guerra, o que originou atrasos e estrangulamentos no nosso sistema educativo (Nóvoa, 1999, p.592).

O contributo da educação para o crescimento económico é expresso pela ONU assim e de acordo com Costa (1981):

a educação é um meio de promover atitudes e comportamentos favoráveis ao desenvolvimento, ou dito de outra forma, de transformar padrões culturais que entravam a inovação requerida pelo crescimento económico; por outro lado, o sistema educativo e a formação profissional têm um papel relevante para que os indivíduos (mão-de-obra) possam munir-se de aptidões e qualificações necessárias à economia (Costa 1981, pp.564-565).



Assim Galvão Teles irá dar continuidade às políticas educativas implementadas por Leite Pinto, não obstante foram introduzidas algumas alterações decisivas nomeadamente e segundo Mata (2014):

a escolaridade obrigatória é ampliada de 4 para 6 anos; a telescola é criada destinada á realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares, que teve como objetivo “levar a escola a todo o país (5º e 6º ano) evitando custos e riscos associados a retirar as crianças das suas aldeias para frequentarem a escola”, a unificação das vias de ensino, institui o ciclo preparatório do ensino secundário (Mata,2014, p.41).

Em 1966, Galvão Teles efetua a reforma da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina, a cuja organização foi outorgada à orientação e controlo de toda a ação social escolar, ficando cingida nesta remodelação a sua ação à fiscalização das atividades escolares, à ação social escolar e à promoção da ocupação de tempos livres dos jovens (Cabral, 1981).

Será ainda durante o mandato de Galvão Teles que surge e se procura definir em diplomas legais a expressão “Acção Social Escolar” (ASE) e para o efeito foi nomeada uma Comissão presidida por Rebelo de Sousa, para fazer, assim e de acordo com Cabral (1981, p.45): “uma análise exaustiva dos meios existentes e propostas de reestruturação e desenvolvimento de acções em todos os níveis de ensino”.

O relatório elaborado por esta Comissão, sobre “Acção Social Escolar” segundo Cabral (1981):

integrando o conceito de acção social escolar aqueles aspectos da acção educativa que se situam à margem da acção escolar propriamente dita, e que visam especificamente finalidades de ordem social», recortando-se ainda dentro deste duas acepções de acentuada autonomia:

- a que se caracteriza pela tonalidade assistencial e tem em vista corrigir os desvios que podem afectar a igualdade de oportunidades que devem ser proporcionadas a todos, na medida dos seus méritos, para a valorização cultural e preparação profissional;
- a que se caracteriza pela tonalidade pedagógica e tem em vista fomentar dentro da Escola condições que assegurem a mais completa rentabilidade do ensino e da aprendizagem, e, por outro lado, fomentar a integração do estudante na comunidade social e histórica em que vive (Cabral, 1981, p.452).

Neste relatório não serão tidas em conta ao nível da ação social escolar, nomeadamente a saúde e orientação escolar bem uma ação direcionada para a “recuperação de diminuídos” (atualmente tem a designação de educação especial), por exigirem planeamento, organização e metodologia própria.

Não obstante foram introduzidas nos serviços sociais universitários a saúde escolar, a assistência médica medicamentosa, o seguro na doença e a orientação vocacional, chamando a atenção para a função educativa que esta deve ter, e que virá mais tarde a fazer parte do preâmbulo da criação do Instituto de Ação Social Escolar, mesmo porque já eram evidentes as pressões exteriores, para que se criassem condições para uma efetiva igualdade de oportunidades, de acesso ao ensino.

No que concerne à reforma de Veiga Simão segundo Justino (2014) exerceu uma enorme influência na definição e estruturação do sistema de ensino português, tendo sido neste mandato reforçadas as orientações relativas ao alargamento da escolaridade obrigatória e ao retardamento do encaminhamento vocacional. Para além disso a gratuidade, ação social escolar, formação de professores, modelo de administração e gestão do sistema educativo passam assumir centralidade nas agendas políticas do ministério da educação de Veiga Simão. Assim e segundo Veiga Simão (1973):

tudo se conjuga pois, para que a batalha de educação que se trava neste país, seja decisiva para a verdadeira e autêntica independência nacional, a qual, se medirá, sem dúvida, pela capacidade de diálogo e realização de cada povo, em pé de igualdade com outros povos. A soberania nos tempos de hoje assenta solidamente na educação, podendo dizer-se que quanto mais culto for um povo, mais livre e mais senhor será dos seus destinos. É nestes precisos termos que temos de equacionar a batalha decisiva a que se refere o Presidente do Conselho e que será a batalha de todos, por todos os portugueses (Veiga Simão, 1973, pp.158-159).

Face às necessidades de desenvolvimento afirmadas embora que esta transformação na educação tenha trazido um aumento de custos que originou polémica e debate na sociedade portuguesa, não obstante começa a ganhar sentido a ideia de que e segundo Formosinho (1990):

era fundamental estar toda a população suficientemente escolarizada, pois só deste modo a sua contribuição seria funcionalmente útil para os processos de desenvolvimento (Formosinho, 1990, p.86).

Assim e para Stoer (1986):

com vista ao aumento da produtividade e preparação de técnicos e especialistas necessários para um rápido crescimento económico e assim, e em «termos de desenvolvimento nacional, ensino queria dizer desenvolvimento económico promovendo-se uma expansão qualitativa e quantitativa dos sistemas de ensino na década de 60 e 70 (Stoer, 1986, p.85).

Poder-se-á dizer que a reforma de Veiga Simão ao ambicionar democratizar o ensino, num país que o não era, em vez de resolver contradições, fomentou o descrédito dos princípios corporativistas, já muito desacreditados (Stoer, 1986).

Igualmente a nova definição de educação, como contributo para o crescimento económico teve resultados contraditórios, não se verificando paridade entre o crescimento económico e o social, nomeadamente a educação, tendo sido o impulsor para a manifestação do desagrado da população em geral, incitando no entender de Stoer (1986) uma “rutura” inevitável, preparando caminho para o Golpe Militar de 25 de Abril de 1974, também não vai corresponder segundo Madeira & Ribeiro (1996):

nem às expectativas da melhoria das condições de vida das populações nem a um desenvolvimento harmonioso, em termos globais, contribuindo ao invés, para gerar assimetrias quer a nível geográfico quer em termos sociais (Madeira & Ribeiro, 1996, p.301).

## **1.2. Democratização do ensino e institucionalização de novas regras**

o 25 de abril gera um quadro de mudança e alteração nas políticas de educação, vindo a revelar-se como uma janela de oportunidade para acelerar o movimento de democratização do acesso ao ensino, antes iniciado, mas também romper com políticas que constituíam âncoras do regime político anterior, como é o caso da dualização do sistema de ensino e o regime de gestão das escolas (Justino, 2014, p.44).

As soluções encontradas durante este período conturbado de instabilidade social e política, tendo como exemplo no período de dois anos foram constituídos seis governos provisórios que não deram continuidade às agendas anteriores (nomeadamente à de Veiga Simão) implicaram uma organização do sistema de ensino, assim:

- Escolaridade obrigatória, a escolaridade obrigatória passa de 8 para 6 anos, o que segundo Silva e Tamen (1981, p.171):“tal decisão se deve a falta de condições, por carência de instalações e de professores habilitados”.

No entanto com a Lei de Bases do Sistema educativo será retomada a ampliação da escolaridade obrigatória para 9 anos (Justino, 2014)

- Ensino Secundário e acesso ao ensino superior, com o Decreto-lei nº 270/75 de 30 de maio estabelece-se a abolição do exame de aptidão de acesso ao Ensino Superior, sendo criado Serviço Cívico Estudantil.

O Serviço Cívico Estudantil era realizado por estudantes/candidatos ao ensino superior que durante três anos letivos desenvolviam de acções junto de populações ou instituições sinalizadas como vulneráveis do ponto de vista social e económico, sendo que a sua atuação (dos estudantes incidia) nas seguintes áreas: alfabetização, saúde, segurança social, acções culturais, desporto, apoio às atividades escolares, realização de inquéritos, bem como atividades no setor primário (Oliveira, 2004).

Assim e segundo o Decreto-lei nº 270/75 de 30 de maio artigo 2 eram objetivos do Serviço Cívico Estudantil:

- a) Assegurar aos estudantes uma mais adequada integração na sociedade portuguesa e um mais amplo contacto com os seus problemas, a par de melhor compreensão das necessidades e carências da população;
- b) Garantir maior harmonização do conteúdo e prática do ensino com as situações concretas da vida nacional;
- c) Contribuir para a combinação da educação pelo trabalho intelectual com a educação pelo trabalho manual e quebrar o isolamento da escola em relação à vida, da cidade em relação ao campo;
- d) Possibilitar aos estudantes, em certa medida, uma avaliação das opções feitas eventualmente despertar-lhes vocação e interesse por vias profissionais de mais imediato proveito para a colectividade;
- e) Contribuir para a reconversão do sistema de ensino, fomentar o espírito de trabalho colectivo, incentivar a cooperação entre os estudantes e o povo trabalhador, preparar e assegurar a participação dos estudantes nas tarefas da construção da democracia e do progresso do País;
- f) Apoiar a criação de infra-estruturas sociais de que o País necessite;
- g) Contribuir, na medida do possível, para melhorar as condições de vida das populações mais necessitadas, mediante a realização de tarefas urgentes que não possam ser garantidas pelo recurso ao mercado de trabalho.

De realçar que funcionou durante dois anos, tendo sido no primeiro facultativo e no segundo ano obrigatório, assim e segundo Oliveira (2004):

O carácter experimental do Serviço Cívico Estudantil e o seu enfoque na prática são próprios duma sociedade de transição assim como também o é a procura de mobilização de um sector da população cuja socialização seria, neste quadro, necessariamente diferente. As configurações e os confrontos acontecidos no Serviço Cívico Estudantil parecem ser, também eles, característicos duma sociedade de transição marcada pela inoperância de largos sectores do aparelho de Estado (Oliveira, 2004, p.5).

Em 1977, o Serviço Cívico Estudantil será substituído por um ano propedêutico (Decreto-Lei nº 491/77 de 23 de novembro).

O Ano Propedêutico foi a primeira iniciativa de ensino superior à distância, dirigido a uma população dispersa por todo o território nacional, com lições ministradas a partir de emissões televisivas. Esta experiência pedagógica levou à criação do Instituto Português de Ensino à Distância (1980-1988), a que se seguiu, em 1988, a Universidade Aberta (Carvalho, 1986).

Pretendia-se assim retardar o acesso aos níveis de ensino (consequência da acelerada procura que ocorreu após o 25 de abril de 74, na medida em que a educação passa a ser reconhecido como direito fundamental, universal, o que leva a uma sobrelotação das escolas secundárias, sendo adotadas algumas medidas das quais já foram apresentadas (Serviço Cívico e Ano Propedêutico) que tiveram como objetivo o controlo da procura social do ensino sobretudo no nível superior, tendo sido mesmo definido um número máximo anula de lugares/vagas à entrada no ensino superior (numerus clausus (Decreto-Lei nº 397/77 de 17 de Setembro e a Portaria nº 634-A/77 de 4 de Setembro (são estabelecidas normas relativas ao acesso ao ensino superior)) e alargar o ensino secundário.

Posteriormente o ano propedêutico é transformado em 12º ano (Portaria nº 414/79 de 10 de agosto e Decreto-Lei nº 240/80 de 19 de julho), estando atualmente integrado nos cursos de três anos de ensino secundário (Justino, 2014).

- Unificação das vias de ensino, com as circulares 1/75 e 3/75 de 19 e 26 de junho, é criado o Ensino Secundário Unificado e o princípio da dualização e segmentação do

sistema de ensino, estendendo-se progressivamente ao ensino complementar (Despacho Normativo nº 140 a/78 de 22 de junho), este processo permitiu a homogeneização do ensino.

Com o Decreto – Lei nº 80/78 de 27 de abril todos os estabelecimentos do ensino secundário passam a ter a designação de escolas secundárias e são extintos os cursos técnicos com o Despacho Normativo 140-A/78 de 22 de junho.

Através da reforma de Seabra é criado o ensino técnico profissional em 1983, em 1989 com o Ministro Roberto Carneiro são criadas as escolas profissionais e os cursos tecnológicos (Capucha, 2014).

-Autonomia e Gestão das Escolas, é criado em 1974 um modelo democrático de gestão das escolas, sendo representados por alunos e professores. Portanto alunos e professores passam a ser atores do sistema educativo, com poderes decisivos na definição e concretização das políticas educativas. Não obstante o ministério da educação continua a deter forte poder no que diz respeito a orientações pedagógicas e curriculares.

Com a portaria nº677/77 de 4 de novembro é consagrado o princípio da descentralização, gestão democrática e autonomia pedagógica (Justino,2014).

Segundo Justino (2014) será com o mandato de Sottomayor Cardia (1976-1978) que haverá uma normalização, estabilização das políticas educativas prolongando-se até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986.

Assim com o Decreto-lei nº 538/79 de 31 de dezembro, é estabelecido que o ensino básico é gratuito, universal e obrigatório (6 anos), sendo também definido que as famílias em situação de comprovada carência económica o que poderá condicionar a frequência escolar das crianças estariam isentas de pagamentos de propinas de inscrição, tendo direito a transportes gratuitos, alimentação, alojamento e auxílios económicos (Justino, 2014).

O Decreto – Lei nº 301/84 de 7 de setembro adota medidas que garantam a escolaridade obrigatória, através do controlo de matriculas, da sua renovação, assiduidade e aproveitamento, sendo criada a caderneta do aluno.

Não obstante é extinto o Instituto de Ação Social Escolar, sendo transferidos responsabilidade inicialmente para as autarquias (Decreto nº 152/78 de 15 de dezembro, o Decreto-Lei nº 354/79 de 30 de agosto e o Decreto - Lei nº 399-A/84) e mais posteriormente em 1989 são transferidas do Ministério de educação para as Direções Regionais de educação.

Com a criação das escolas superiores de educação através do Decreto-lei nº513-T/79 de 26 de dezembro inicia-se o processo de profissionalização dos professores de todos os níveis de ensino.

	1973/74	1978/79
Professores	27.499	43.639 a)
Prof. com habilitação profissional	6.420	20.041
Prof. sem habilitação profissional	21.069	23.598

**Figura 8:** Profissionalização dos professores em todos os níveis de ensino (1973/4 a 1978/79).  
Fonte: Fontes (1990).

Para Silva e Tamen (1981):

torna-se indispensável e urgente elaboração do Estatuto do pessoal docente que sistematiza as muitas disposições legais regulamentares que se encontram dispersas e define claramente os direitos e deveres em termos de carreira profissional, designadamente quanto à respetiva posição nos quadros da função pública (Silva e Tamen, 1981, p.134).

Habilitações académicas Nível de educação/ensino	Total	Doutoramento / Mestrado	Licenciatura ou equiparado	Bacharelato/ Outras
Educadores de infância	14 827	694	12 118	2 015
Professores do 1.º ciclo do ensino básico	25 620	1 431	21 467	2 722
Professores do 2.º ciclo do ensino básico	22 462	1 711	18 900	1 851
Professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário	67 458	8 242	56 415	2 801

**Figura 9:** Distribuição dos docentes segundo as habilitações literárias por nível de educação/ensino. Fonte: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, (2015).

Para além disso e referente ao ano letivo de 2009-10 a **Figura 9** reflete por um lado o perfil do docente bem como que tem havido um investimento ao nível das habilitações académicas representativo das alterações que têm vindo a ocorrer no sistema educativo tendo em vista não apenas a qualificação do pessoal docente mas consequentemente a qualidade, rigor do ensino ministrado aos alunos.

De referir que ainda na década de 70 sob a égide das mudanças, melhorias do sistema de ensino foram criados segundo Justino (2014):

- Educação pré-escolar, a Lei nº5/77 de 1 de fevereiro cria o sistema público de educação pré-escolar e o Decreto-lei nº 542/79 de 31 de dezembro define o estatuto dos jardins de infância;
- Educação e Formação de Adultos, o Decreto-lei 534/79 de 31 de dezembro cria a Direção Geral de Educação de Adultos definindo e reconhecendo formalmente as responsabilidades do Ministério da Educação;
- Educação Especial, a Lei nº 66/79 de 4 de outubro estabelece pela primeira vez o princípio da inclusão no ensino regular de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.



### 1.3. Desenvolvimento do sistema democrático de ensino

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto, esta lei no fundo estabelece o quadro geral do sistema educativo português, nomeadamente a escolaridade obrigatória até aos 9 anos, organização do sistema de ensino, gestão centralizada das escolas, estatuto profissional dos professores, modalidades especiais de educação, apoios escolares e estatuto profissional dos professores, de acordo com Justino (2014):

Com a aprovação da escolaridade obrigatória para 9 anos, quer o insucesso quer o abandono escolar assumem centralidade no debate político assim é criado o programa Interministerial de Promoção do sucesso Educativo combinando as preocupações de conhecimento com as de intervenção. Foram desenvolvidos numerosos estudos de diagnóstico dos problemas do insucesso escolar, envolvendo as universidades e lançadas campanhas de mobilização e sensibilização (Justino, 2014, p.60).

O Despacho n.º 147-B/96 de 8 de julho cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e os Despachos conjuntos n.º 882/99 de outubro e n.º 948/2003 de setembro, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) concebido no âmbito do Programa de erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

Segundo Justino (2014):

O programa dos TEIP tem sido um dos instrumentos de combate ao insucesso e abandono escolar baseados nos princípios de discriminação positiva de escolas, alunos e famílias em situação de maior carência económica (Justino, 2014, p.68).

Para além disso algumas medidas foram implementadas com vista não só democratizar efetivamente o ensino mas que a torna-lo não só para todos mas que seja um ensino de qualidade e competitivo ao nível global sendo elas:

- Internet nas escolas, o Projeto Minerva, constitui segundo Justino (2014) a primeira iniciativa de incentivo e promoção do uso às tecnologias de informação nas atividades letivas que decorreu entre 1985 e 1994;
- Manuais Escolares;
- Ensino Particular e Cooperativo;

- Ensino Especial;
- Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior;
- Bibliotecas Escolares;
- Autonomia das Escolas;
- Requalificação e modernização da rede escolar.

O longo percurso das políticas educativas revela o percurso seguido com o objetivo da construção da democratização do ensino. Para todos os efeitos a concretização da reforma do sistema educativo iniciada em 1986 depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo foi um elemento fundamental na efetivação e concretização da educação enquanto direito fundamental.

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Nível													
Educação pré-escolar	74.8	76.3	76.4	77.1	77.4	77.7	77.7	79.0	82.3	83.9	85.7	89.3	88.5
Ensino básico	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Ensino secundário	62.5	59.7	58.9	58.0	59.8	54.2	60.0	63.2	68.1	71.4	72.5	72.3	73.6
Ensino superior	n.d.	26.0	27.1	27.2	27.2	27.2	27.1	28.1	29.7	30.6	31.5	32.1	32.2

**Tabela 4:** Taxa real de escolarização, por nível de educação e ensino, em Portugal (2000/01 a 2012/13). Fonte: Elaboração Própria tendo por base de dados da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, (2015).

Não obstante e ainda sobre as políticas de educação, segundo Stoer (1986):

demonstrou que na sociedade portuguesa, um discurso alternativo viável sobre a escola democrática tende a desaparecer e que a mesma corre o risco de se diluir na subordinação da política educativa a uma política económica, cuja função se encaminha para a adaptação do sistema económico português às modificações da divisão internacional do trabalho situado em dois importantes eixos de análise: a escolaridade obrigatória garante a possibilidade da entrada na força de trabalho no mercado; a oferta de recursos humanos com qualificações adequadas é

essencial para a modernização da economia – perspetiva crescentemente baseada do eixo da escolaridade-mercado trabalho (Stoer, 1986 p.132).

Assim sendo e tendo por base o papel fundamental que a educação assume no desenvolvimento global e integral do jovem na sociedade, alguns indicadores refletem que em termos educativos, Portugal ainda se encontra claramente distante dos restantes países da União Europeia.

Em 1974 perdemos uma oportunidade de ouro de reformar a escola. Seja como for continuo a pensar que se queremos uma escola pública decente temos que lutar por uma sociedade mais justa. Mantendo-se tudo como está, as escolas dos pobres serão inevitavelmente guetos de onde é difícil sair e as dos ricos aquários onde os meninos só veem uma parte do mundo. Continuo a acreditar que se as escolas públicas forem boas, os filhos dos pobres poderão até certo ponto, sair do círculo de miséria em que estão encerrados. Sem ceder a «facilitismos» um termo que nasceu com a democracia (Mónica, 2014, p.250).

No que concerne à escolarização segundo o Observatório das Desigualdades, Portugal apresenta a segunda maior percentagem de baixas qualificações (que não foi além do 3º ciclo do ensino básico) afastando-se claramente da média dos países da União Europeia.

A **Figura 10** faculta-nos informação sobre a percentagem da população com baixas qualificações nos países da União Europeia, sendo perceptível esta é mais elevada nos grupos etários mais velhos.

Assim e no caso específico de Portugal, 51,8 % da população com idade entre os 25-34 anos tem baixas qualificações, no que concerne à faixa etária 35-44 anos o valor deste indicador é de 68,6%, nos 45-54 anos é de 78,1% e por último na população com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos atinge os 85,9%.

Assim e atendendo à **Figura 10** poder-se-á afirmar que o valor que este indicador assume em todas as faixas etárias em Portugal distancia-se consideravelmente da média dos países da UE.

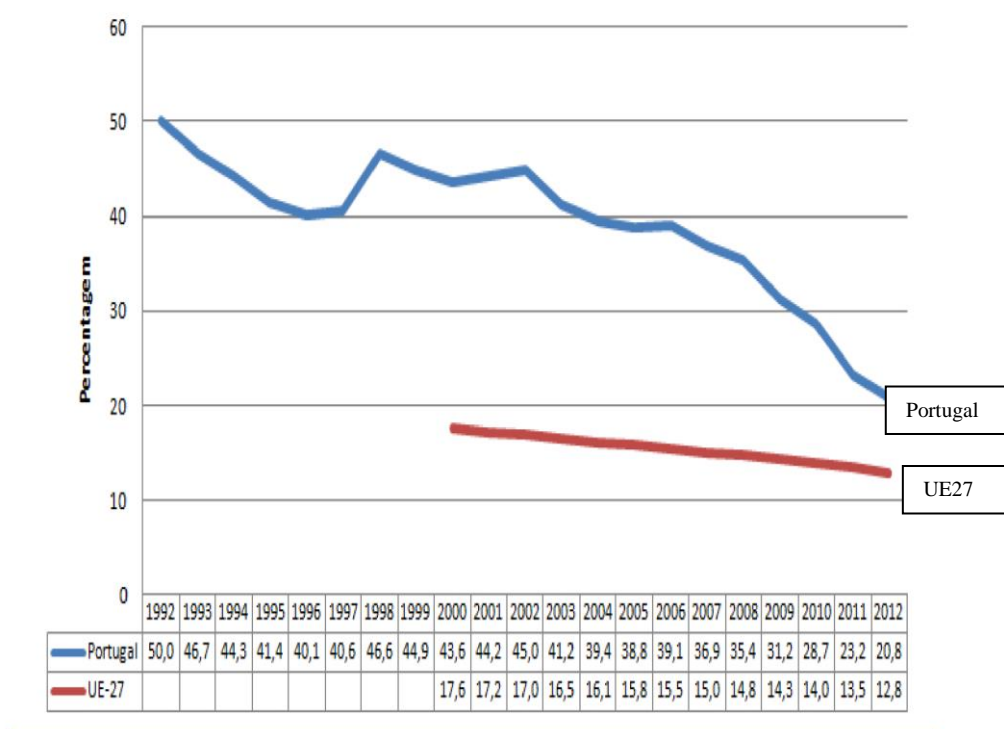
Sendo que na faixa etária correspondente aos 25 aos 34 anos a proporção de população que completou no máximo o 3º ciclo do ensino básico em Portugal é 32 pontos

percentuais superior à média europeia e nos três grupos etários que se seguem a discrepância verifica-se acima dos 40 pontos percentuais.

	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Malta	72,3	54,7	66,0	80,4	87,5
Portugal	70,1	51,8	68,6	78,1	85,9
Espanha	48,5	36,3	42,3	53,8	69,8
Itália	45,7	29,7	42,1	49,6	63,3
Grécia	38,8	25,1	30,7	43,2	60,5
França	29,7	16,1	23,1	34,6	45,3
Bélgica	29,4	16,9	22,3	33,4	46,3
Irlanda	28,5	14,2	22,8	35,4	52,4
UE-27	28,0	19,8	24,4	29,8	39,6
Chipre	27,6	16,7	18,3	31,0	51,1
Países Baixos	26,6	17,6	22,4	28,6	37,5
Reino Unido	25,4	18,2	24,1	27,4	32,8
Roménia	25,3	23,2	15,7	23,7	42,8
Dinamarca	23,7	14,3	18,7	29,3	32,0
Luxemburgo	22,7	16,2	21,2	25,6	29,5
Bulgária	22,1	20,1	18,4	19,2	31,5
Hungria	19,4	14,0	17,1	20,2	27,5
Suécia	19,3	12,2	13,4	20,4	31,2
Áustria	18,1	11,6	14,9	19,6	28,3
Finlândia	18,0	9,6	11,6	16,4	32,5
Eslovénia	16,7	6,5	15,0	20,4	26,2
Alemanha	14,5	14,0	13,2	14,1	17,3
Letónia	13,2	19,3	8,1	7,9	18,6
Polónia	12,0	6,5	8,5	12,0	22,5
Estónia	11,1	13,7	7,6	7,1	16,7
Eslováquia	9,1	5,2	5,8	10,1	17,3
Lituânia	8,7	12,2	5,4	3,9	15,4
República Checa	8,6	5,8	5,6	9,5	14,1

**Figura 10:** Grau de Escolarização da população entre o 25 e 64 anos, dos Países da União Europeia em 2009 por grupos etários (%). Fonte: Observatório da Desigualdades, (2014).

Relativamente ao abandono escolar, segundo indicadores do Observatório das Desigualdades, dados referentes a 1992-2012 apontam que embora seja perceptível na análise da **Figura 11** que Portugal tem vindo a reduzir o valor referente ao indicador abandono escolar nos últimos 6 anos, continua a apresentar valores percentuais superiores aos restantes países da União Europeia.



**Figura 11:** Abandono Precoce da educação e formação em Portugal e na UE entre 1992 e 2012. Fonte: Observatório das Desigualdades, (2014).

Os países com taxas de abandono mais reduzidas (entre os 4% e os 9%), são a Finlândia (8,9%), a Holanda (8,8%), o Luxemburgo (8,1%), a Áustria (7,6%), a Suécia (7,5%), a Lituânia (6,5%), a Polónia (5,7%), a República Checa (5,5%), a Eslováquia (5,3%), e a Eslovénia (4,4%). Espanha (24,9%), Malta (22,6%) e Portugal (20,8%) evidenciam-se, pelo inverso, por valores muito elevados – entre os 20% e os 25%, evidenciando maiores dificuldades no que respeita à inclusão alargada de uma população jovem na educação pós-básica. No conjunto da UE este valor situa-se nos 12,8%, em 2012.

	Total	Homens	Mulheres
Eslovénia	4,4	5,4	3,2
Eslováquia	5,3	6,0	4,6
Rep. Checa	5,5	6,1	4,9
Polónia	5,7	7,8	3,5
Lituânia	6,5	8,2	4,6
Suécia	7,5	8,5	6,3
Áustria	7,6	7,9	7,3
Luxemburgo	8,1	10,7	5,5
Holanda	8,8	10,2	7,3
Finlândia	8,9	9,8	8,1
Dinamarca	9,1	10,8	7,4
Irlanda	9,7	11,2	8,2
Alemanha	10,5	11,1	9,8
Estónia	10,5	14,0	7,1
Letónia	10,5	14,5	6,2
Grécia	11,4	13,7	9,1
Chipre	11,4	16,5	7,0
Hungria	11,5	12,2	10,7
França	11,6	13,4	9,8
Bélgica	12,0	14,4	9,5
Bulgária	12,5	12,1	13,0
Reino Unido	13,5	14,6	12,4
Roménia	17,4	18,0	16,7
Itália	17,6	20,5	14,5
<b>Portugal</b>	<b>20,8</b>	<b>27,1</b>	<b>14,3</b>
Malta	22,6	27,5	17,6
Espanha	24,9	28,8	20,8
UE-27	12,8	14,5	11,0

**Figura 12:** Abandono Precoce da educação e formação em Portugal e na UE em 2012 segundo o sexo. Fonte: Observatório das Desigualdades, (2014).

De acordo com os valores apresentados na **Figura 12**, constata-se uma enorme variação no abandono de educação e formação por homens e mulheres. Com exceção da Bulgária, em todos os países da UE o abandono é mais elevado nos homens do que nas mulheres. Se no conjunto da UE essa discrepância não ultrapassa os 3,5%, em países como Portugal (que apresenta uma das elevadas taxas no indicador apreciado) a mesma excede os 12%. Mas esta propensão prossegue-se em quase toda a UE: veja-se em alguns países com taxas de saída precoce do sistema de educação e formação relativamente reduzidas, como a Polónia, o valor respeitante ao segmento masculino é superior ao dobro do das mulheres; e noutros, com taxas de abandono a rondar o valor de referência da UE (12,8%), os homens também mais que duplicam a taxa do segmento feminino – como é o caso do Chipre e da Letónia.

As divergências percentuais entre as regiões de Portugal continental são ponderadas se tiver em conta a referência nacional (20,8%). A região do Norte está ainda acima desse valor (21,3%), sendo que é nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira onde os valores percentuais da população entre os 18 e 24 anos que não está no sistema de educação e formação, tendo concluído no máximo o ensino básico, são muito maiores (29% e 34,4%, respetivamente).

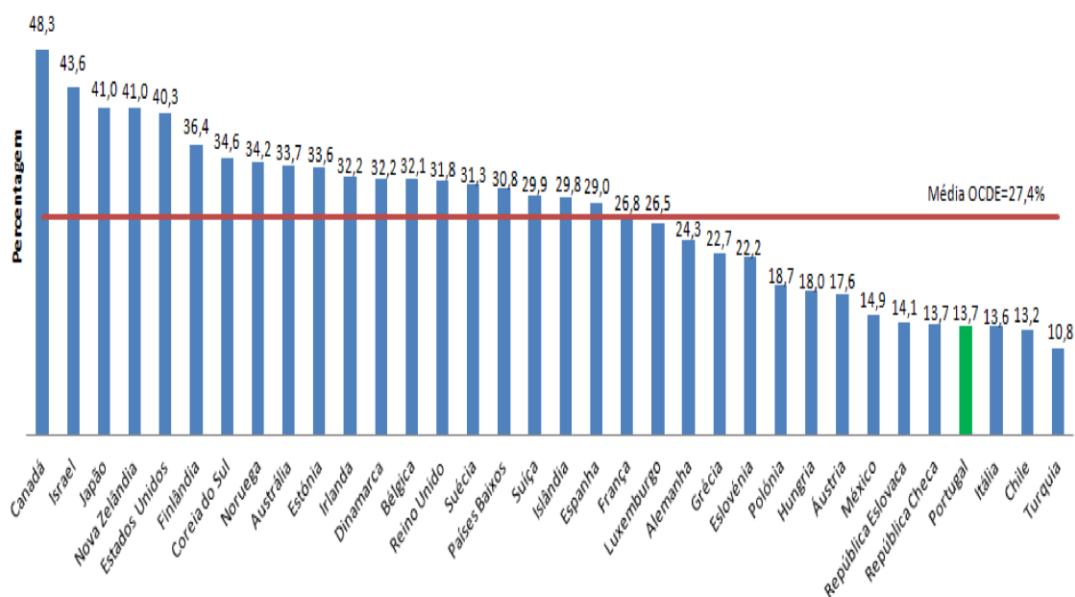
	Total	Homens	Mulheres
Norte	21,3	28,3	14,0
Centro	18,7	24,7	12,3
Lisboa	20,1	26,2	13,8
Alentejo	19,4	24,2	14,2
Algarve	20,2	22,9	17,3
R. Autónoma dos Açores	34,4	40,5	28,0
R. Autónoma da Madeira	29,0	37,4	20,1
Portugal	20,8	27,1	14,3

**Figura 13:** Abandono Precoce da educação e formação em Portugal por regiões em 2012 segundo o sexo. Fonte: Observatório das Desigualdades, (2014).

No entanto, se as percentagens respeitantes às mulheres das Regiões Autónomas (28% para os Açores e 20,1% para a Madeira) aproximam – se do conjunto nacional, sendo que os homens expõem níveis bem mais gravosos e contrastantes (chegando, no caso dos Açores aos 40%).

Relativamente à população com formação superior segundo dados da OCDE (2010) referentes ao ano 2007, o Canadá era, o país da OCDE cuja população apresentava um maior número relativo de indivíduos com formação superior (48,3%) (**Figura 14**), seguido pelos seguintes países, Israel (43,6%), o Japão e a Nova Zelândia (ambos com 41,0%) e os Estados Unidos (40,3%).

No universo deste grupo de países, ver **Figura 14**, apenas a Itália, o Chile e a Turquia apresentam piores resultados do que os de Portugal, sendo que a média da OCDE nesse ano foi de 27,4%, cerca do dobro do valor desse indicador para Portugal.



**Figura 14:** População dos países da OCDE com formação superior . Fonte: OCDE, (2010).

A taxa de aprendizagem ao longo da vida em Portugal segundo a **Figura 15** sofreu um aumento considerável entre 2010 e 2011, transitando de 5,8% para 11,6%. Importa, portanto dissecar o valor deste indicador em 2011 com alguma prudência e ter em linha de conta que o aumento descrito coincidiu com uma quebra de série do Inquérito ao Emprego (instrumento a partir do qual se recolhe a informação acerca deste indicador) no 1º trimestre de 2011.



	Total	Homens	Mulheres
Dinamarca	32,3	25,6	39,0
Suíça	29,9	31,0	28,7
Islândia	25,9	22,8	29,0
Suécia	25,0	18,4	31,9
Finlândia	23,8	19,9	27,7
Noruega	18,2	17,1	19,2
Holanda	16,7	16,5	16,9
Eslovénia	15,9	13,7	18,2
R. Unido	15,8	14,0	17,5
Luxemburgo	13,6	14,2	13,0
Áustria	13,4	12,2	14,5
Estónia	12,0	9,2	14,5
<b>Portugal</b>	<b>11,6</b>	<b>11,1</b>	<b>12,1</b>
R. Checa	11,4	11,2	11,6
Espanha	10,8	10,0	11,6
Alemanha	7,8	7,9	7,7
Chipre	7,5	7,2	7,8
Bélgica	7,1	6,7	7,4
Irlanda	6,8	6,3	7,2
Malta	6,6	6,3	6,9
Lituânia	5,9	4,6	7,1
Itália	5,7	5,3	6,0
França	5,5	5,2	5,9
Letónia	5,0	3,8	6,1
Polónia	4,5	4,0	5,0
Eslováquia	3,9	3,4	4,4
Macedónia	3,4	3,4	3,3
Turquia	2,9	3,0	2,7
Hungria	2,7	2,6	2,9
Grécia	2,4	2,6	2,3
Croácia	2,3	2,3	2,3
Roménia	1,6	1,6	1,5
Bulgária	1,2	1,2	1,2
UE-27	8,9	8,2	9,6

**Figura 15:** Taxa de aprendizagem ao longo da vida nos países da OCDE por sexo. Fonte: Observatório das Desigualdades, (2014).

Tal como se pode verificar na **Figura15**, a taxa de aprendizagem ao longo da vida nos países nórdicos é bastante superior ao aferido nos demais países da União Europeia: 32,3% da população dinamarquesa com idade entre os 25 e os 64 anos, em 2011, sendo que na Islândia esse valor é de 25,9%, Suécia 25,0% e na Finlândia 23,8%.

A este conjunto de países junta-se a Suíça, que ostenta uma taxa de aprendizagem ao longo da vida de cerca de 30%, e no caso de Portugal localiza-se agora acima da média da UE, que em 2011 registou-se nos 8,9%.

As mulheres apresentam níveis de aprendizagem ao longo da vida superiores aos dos homens na grande maioria dos países expostos na **Figura 15**, portanto na Dinamarca quase 40% das mulheres com idade entre 25-64 anos desenvolveram atividades de educação e formação e na Suécia o valor também é superior a 30%.

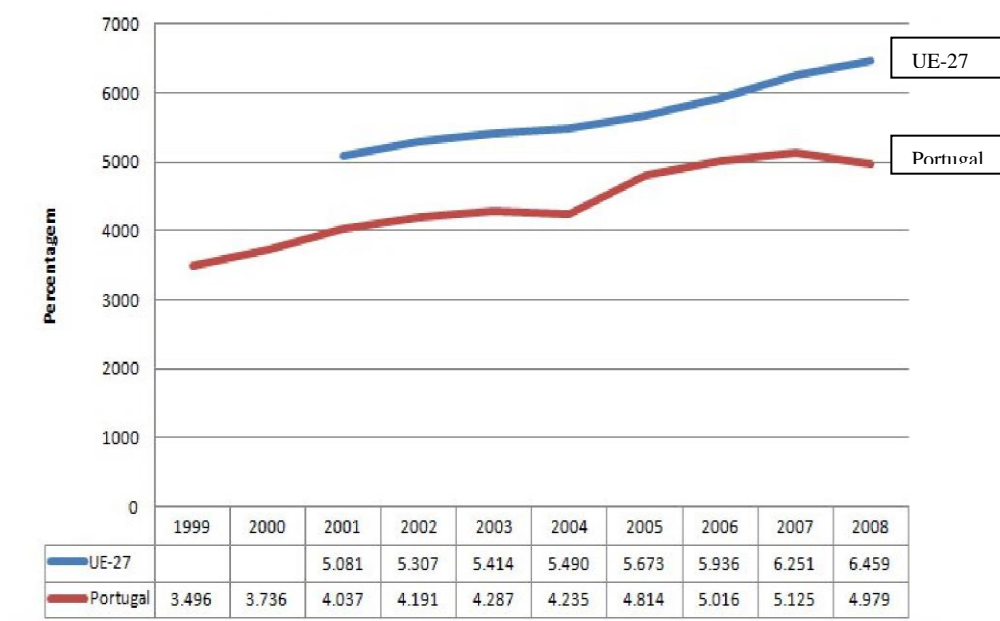
No que concerne à despesa pública em educação (**Figura 16**) segundo dados do Observatório das Desigualdades, Portugal, apresentava no ano em questão 4,9% do PIB, situando-se um pouco abaixo da média da UE-27 que em 2008, encontrava-se nos 5,1%. A Eslováquia foi o país que registou, para este indicador, o valor mais reduzido, não alcançando os 4,0%.

Dinamarca	7,8
Chipre	7,4
Suécia	6,7
Bélgica	6,5
Finlândia	6,1
Malta	6,0
Letónia	5,7
Estónia	5,7
Irlanda	5,6
França	5,6
Países Baixos	5,5
Áustria	5,5
Reino Unido	5,4
Eslovénia	5,2
Hungria	5,1
Polónia	5,1
UE-27	5,1
Lituânia	4,9
Portugal	4,9
Espanha	4,6
Bulgária	4,6
Itália	4,6
Alemanha	4,6
República Checa	4,1
Eslováquia	3,6

**Figura 16:** Despesa pública total em educação em % do PIB, nos países da UE. Fonte: Observatório das Desigualdades, (2014).

Analisando e tendo por base, o relatório do Observatório da Desigualdades, Portugal em 2008, no que concerne à despesa anual, por aluno, em estabelecimentos de ensino públicos e privados apresentava uma menor proporção do PIB *per capita*: 25,3%

(**Figura 17**). Isto significa que a despesa por aluno (somando as despesas dos Estado, agregados domésticos, instituições religiosas, empresas...) nos estabelecimentos públicos e privados correspondia a cerca de um quarto do valor do PIB *per capita* português.



**Figura 17:** Evolução da despesa anual em estabelecimentos de ensino públicos e privados por aluno em euros nos países da UE e em Portugal, entre 1999-2008. Fonte: Observatório das Desigualdades, (2014).

A evolução do valor gasto por aluno/euros, em estabelecimentos de ensino públicos e privados mostra uma tendência de aumento em Portugal e na União Europeia (**Figura 17**). Em Portugal, o valor gasto por aluno era de 3.496 Euros em 1999, subindo para os 4.979 Euros em 2008 (apresentando-se, no entanto, um decréscimo de 146 Euros neste ano relativamente ao anterior). Os valores médios gastos na União Europeia, como se pode ver na figura, são sempre superiores em cerca de 1.000 Euros aos valores gastos em Portugal.

Assim poder-se-á dizer que embora se verifiquem em Portugal alguns indicadores potenciadores de desigualdade, exclusão social tal como podemos verificar nas figuras atrás apresentadas, referentes a dados da OCDE, certo é que a passos não largos mas

curtos Portugal com avanços e retrocessos nos últimos 6 anos tem alterado o seu lugar no ranking das avaliações feitas aos vários países.

Estas desigualdades, exclusão social são reflexo da ineficácia do sistema de ensino, políticas educativas, não sendo a democratização do ensino ainda uma realidade efetiva passados 41 anos depois de abril de 1974. Importa assim debruçarmo-nos sobre as consequências, repercussões da exclusão, social, escolar nos indivíduos.

## **2. Exclusão escolar como processo de exclusão social**

*Há duas maneiras de uma sociedade se tornar igualitária: através do sistema fiscal e da escola pública*

*Mónica*

A colocação do problema da exclusão escolar como processo de exclusão social, centra-se objetivamente na análise das taxas de insucesso que pesam sobre algumas crianças/jovens com potencial de aprendizagem normal todavia demonstrando baixo rendimento escolar.

Assim e segundo Bruto da Costa (2007):

A noção de «exclusão social» pertence à perspectiva própria da tradição francesa na análise de pessoas e grupos desfavorecidos. Em termos simplificados, Robert Castel (...) define «exclusão social» como a fase extrema do processo de «marginalização», entendido este como um percurso «descendente», ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade. Um ponto relevante desse percurso corresponde à ruptura em relação ao mercado de trabalho, a qual se traduz em desemprego (sobretudo desemprego prolongado) (...). A fase extrema – a da «exclusão social» - é caracterizada não só pela ruptura com o mercado de trabalho, mas por rupturas familiares, afectivas e de amizade (Bruto da Costa, 2007, p. 10).

### **2.1. Enquadramento Concetual : Exclusão Social**

Segundo Soulet (2000) o conceito de exclusão deve ser analisada tem igualmente presente os conceitos de inclusão/integração. Neste sentido, a existência de exclusão não inibe a existência de inclusão, ou seja, de facto, não há excluído total que não seja um pouco incluído. Este pode modificar-se na sua dinâmica em função dos diferentes contextos históricos em que se move, podendo, portanto, existir inclusão social pelo

trabalho, mas diferenciação cultural ou o seu contrário, assimilação cultural mas exclusão social.

As circunstâncias de precariedade e de pobreza são na maioria das situações um espaço propenso à exclusão, sendo que e segundo Clavel (2004) são um momento deste processo, na maioria das vezes uma primeira etapa.

A zona de exclusão interfere pois, essencialmente com as zonas de pobreza e precariedade, mas a estes fatores juntam-se outros cujo somatório ou as diferentes combinações determinam situações de exclusão às quais se torna cada vez mais difícil escapar com o tempo, nomeadamente indicadores materiais (habitação, rendimento, nível escolar), indicadores de relação social (isolamento, socialização) e indicadores simbólicos (estigmatização, autoexclusão, posição/representação social).

Assim apresentaremos uma tabela (**Tabela 5**) construída por Clavel que reflete esses indicadores:

	Precariedade	Pobreza	Exclusão
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precariedade do trabalho;</li> <li>• Precariedade financeira, irregularidade dos recursos;</li> <li>• Empobrecimento, vulnerabilidade, insegurança social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimentos baixos ou insuficientes;</li> <li>• Desigualdades sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Somatório ou combinação de várias situações;</li> <li>• Afundamento em circuitos de exclusão</li> </ul>
Indicadores económicos ou objetivamente quantificáveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregos precários ou desemprego intermitente</li> <li>• Zona de rendimentos &gt; 70% SMIC;</li> <li>• Sobrendividamento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10% dos rendimentos abaixo da escala social;</li> <li>• Zona de rendimentos &lt; 70% SMIC;</li> <li>• Limiar de pobreza relativamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irregularidades do trabalho ou desemprego de longa duração;</li> <li>• Zonas de rendimentos &lt; SMIC ou inferiores ao RMI = limiar de</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precariedade jurídica (imigrados)</li> </ul>	<p>próximo dos mínimos nacionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitação Social</li> <li>• Fraco nível de qualificação</li> <li>• Beneficiários de transferências sociais;</li> <li>• Dificuldades em obter cuidados de saúde e em fazer valer os seus direitos.</li> </ul>	<p>pobreza absoluta;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudas Sociais;</li> <li>• Associações humanitárias</li> <li>• Espaço Urbano desqualificado;</li> <li>• Alojamento específico ou SDF;</li> <li>• Insucesso escolar;</li> <li>• Fraco nível de qualificação;</li> <li>• Não acesso aos direitos;</li> <li>• Má saúde, não acesso aos cuidados de saúde.</li> </ul>
Indicadores Simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragilização do estatuto;</li> <li>• Ameaças às proteções que lhes estão ligadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualdades sociais;</li> <li>• Posicionamento abaixo da escala social;</li> <li>• Perda de estatuto e da proteção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desqualificação;</li> <li>• Estigmatização;</li> <li>• Autoexclusão.</li> </ul>
Indicadores de relação social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragilização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risco de desinserção social;</li> <li>• Dependência das instituições sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda da relação social e da proteções: <ul style="list-style-type: none"> <li>- isolamento;</li> <li>- ruturas familiares e sociais;</li> <li>- dessocialização.</li> </ul> </li> </ul>

**Tabela 5:** Tipologia dos Indicadores (Exclusão Social) segundo Clavel. Fonte: Clavel, (2004).

Para Gaulejac e Leonétti (1994), a designação adotada é a de desinserção, traduzindo um processo dinâmico que relaciona dados objetivos – as fases do percurso social de desinserção - com dados subjetivos – as fases sucessivas de reação psicológica a essa trajetória. Neste processo opera-se a transição de uma identidade positiva para uma identidade negativa.

Para Paugam (2006):

o processo chama-se desqualificação, que exprime o descrédito daqueles de quem se pode dizer, numa primeira aproximação, que não participam plenamente na vida económica e social (Paugam, 2006, p. 17).

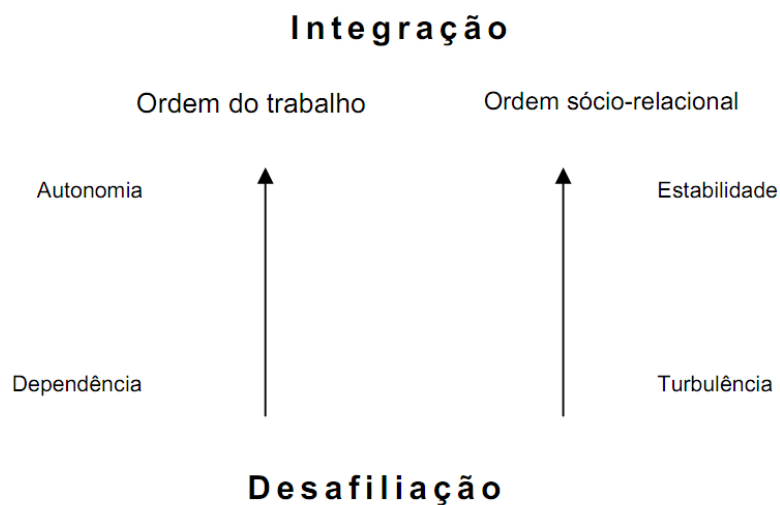
Este processo permite também observar os sentimentos subjetivos da situação que experienciam no curso da sua vivência social e também as relações sociais que estabelecem entre eles e com os outros.

Segundo Castel (2003) o conceito de desafiliação social remete para a exclusão social, o autor sugere uma nomenclatura que diferencia os estatutos em função da pertença às ordens do mundo do trabalho e ao nível socio relacional.

Entende que as situações de pobreza são o resultado ou efeito de situações que conjugam dois vetores: um eixo de integração (não integração pelo trabalho) e um eixo de inserção (não inserção numa sociabilidade sociofamiliar).

Tendo por base estes dois eixos, Castel (2003) diferencia a zona de integração, isto é, aquela em que os indivíduos têm certezas de um trabalho permanente e dispõem suportes relacionais sólidos; a zona de vulnerabilidade, associada à instabilidade do trabalho, à vulnerabilidade relacional e a zona de desafiliação que relaciona a ausência de trabalho com isolamento social.

Ainda segundo o autor (2003) considera que uma dupla intervenção política poderia ter efeito erradicador se esta incidisse em dois níveis ou seja um ao nível preventivo, que controlaria a zona de vulnerabilidade e outro ao nível reparador que atuaria na zona de desafiliação, através de medidas de inserção.



**Figura 18:** Diferenças entre Integração e Desafiliação segundo Castel. Fonte: Castel apud Castro e Marques, (2005).

Para Soulet (2000) toda esta conjuntura atual de dualidade e incerteza é potenciadora de vulnerabilidade, uma vez que a sociedade não se concebe como um universo de controlo normativo dos comportamentos e atitudes dos seus membros, mas como um contexto de provas e avaliações permanentes a que o indivíduo deve fazer face. O autor aspira transpor a redução ontológica desta problemática, para observar o nível estrutural da vulnerabilidade e a sua relação com as mudanças sociais particularmente a fragilização de alguns laços sociais. Deste modo a vulnerabilidade deve ser entendida na relação entre indivíduo/ grupo e o meio envolvente, meio este que segundo Soulet (2000) se caracteriza pela:

- 1) Privatização da relação de trabalho;
- 2) Dessocialização das proteções;
- 3) Desinstitucionalização da sociedade;
- 4) Mutação dos modos de socialização.



Assim e tendo em conta que o nível escolar poderá ser potenciador de exclusão social e subsequente de exclusão escolar na medida em que e segundo Clavel (2004) a escola, sistema de ensino será reprodutor e produtor do processo de exclusão, iremos debruçar-nos sobre o conceito de exclusão escolar.

## 2.2. Exclusão Escolar: Reprodução e Produção Social

Segundo um estudo realizado pelo Equipa de Promoção do Sucesso e Inclusão Social Escolar (EPSISE) – (2014):

Portugal é um exemplo no quadro europeu de uma sociedade marcada por fortes desigualdades sociais produto, entre outros fatores, de uma desigual distribuição do capital humano proporcionado pela escolarização. O atraso revelado pelos níveis de escolarização da população tem vindo a ser superado nas últimas décadas, porém, as taxas de alfabetização e de escolarização mantêm-se ainda longe dos níveis elevados alcançados por países europeus ainda ao longo dos séculos XIX e XX (EPSISE, 2014, p.6).

	DESIGUALDADE EDUCATIVA (Coef. GINI)			
	1991	2001	2011	1991-2001
Alcochete	0,80	0,52	0,24	0,55
Mafra	0,81	0,56	0,31	0,50
Santa Cruz	0,84	0,57	0,35	0,49
Condeixa-a-Nova	0,82	0,59	0,35	0,48
Arruda dos Vinhos	0,84	0,61	0,37	0,47
Maia	0,74	0,47	0,28	0,47
Lisboa	0,55	0,28	0,11	0,45
Sesimbra	0,79	0,52	0,35	0,44
Montijo	0,77	0,55	0,33	0,44
São Brás de Alportel	0,82	0,58	0,39	0,43
Vila Real	0,75	0,52	0,32	0,43
Palmela	0,79	0,55	0,36	0,43
Braga	0,71	0,47	0,28	0,43
Viseu	0,77	0,54	0,34	0,43
Coimbra	0,60	0,37	0,18	0,42
Guarda	0,76	0,54	0,34	0,42
Aveiro	0,68	0,45	0,26	0,42
Albufeira	0,75	0,50	0,33	0,42
Oeiras	0,46	0,19	0,05	0,41
Aljezur	0,85	0,67	0,44	0,41
Cascais	0,53	0,26	0,12	0,41
Faro	0,66	0,43	0,25	0,41
Évora	0,70	0,47	0,30	0,41
Entroncamento	0,65	0,37	0,24	0,40
Beja	0,75	0,53	0,35	0,40

**Figura 19:** Os 25 Concelhos que mais reduziram a Desigualdade de Escolarização (Coeficiente de Gini), 1991-2011. Fonte: EPSISE, (2014).

Segundo análise efetuada pela EPSISE (2014, p.22) “Concelhos como Oeiras, Lisboa, Cascais e Coimbra apresentam em 2011 os índices mais baixos, precisamente pelo facto de albergarem as classes médias mais escolarizadas.”

	DESIGUALDADE EDUCATIVA (Coef. GINI)			
	1991	2001	2011	1991-2001
Pampilhosa da Serra	0,93	0,83	0,72	0,21
Penamacor	0,89	0,80	0,70	0,20
Alcoutim	0,91	0,80	0,69	0,22
Boticas	0,91	0,82	0,69	0,22
Porto Moniz	0,90	0,81	0,69	0,22
Oleiros	0,91	0,81	0,69	0,23
Idanha-a-Nova	0,90	0,81	0,69	0,22
Valpaços	0,89	0,79	0,68	0,21
Vinhais	0,89	0,80	0,68	0,22
Gavião	0,88	0,78	0,67	0,21
Aguiar da Beira	0,90	n.d.	0,67	0,23
Freixo Espada à Cinta	0,89	0,79	0,67	0,22
Ribeira de Pena	0,90	0,79	0,66	0,23
Cinfães	0,90	0,79	0,66	0,23
Vimioso	0,89	0,80	0,66	0,23
Baião	0,91	0,81	0,66	0,25
Vila Velha de Ródão	0,88	0,77	0,65	0,23
Castro Daire	0,90	0,78	0,65	0,25
Sabugal	0,88	0,78	0,65	0,23
Penalva do Castelo	0,90	0,78	0,65	0,25
Resende	0,91	0,80	0,65	0,26
Montalegre	0,88	0,78	0,65	0,23
Vila de Rei	0,91	0,78	0,64	0,26
Carraceda de Ansiães	0,89	0,78	0,64	0,25
Meda	0,88	0,78	0,64	0,24

**Figura 20:** Os 25 Concelhos com maior Desigualdade de Escolarização (Coeficiente de Gini), 2011. Fonte: EPSISE, (2014).

Vários fatores sociais podem perfilar na análise ecológica, social e contextual do problema, desde se conhecer e constatar o poder preditivo do estatuto social no baixo rendimento escolar, dado que são as crianças e os jovens de nível económico baixo as que sentem mais esta situação, pois são efetivamente a maioria dos casos de insucesso colocando enfase nas desigualdades sociais e na sua reprodução ou seleção (Schiff, 1993).

	Componentes			
	Rural, envelhecido de qualificação baixa	Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta	Urbano, atividade terciária e turismo de qualificação média	Exclusão social
Taxa de Analfabetismo	,928	-,263	-,016	,034
População sem Instrução	,914	-,226	,046	,014
Índice de Envelhecimento	,839	-,060	,013	-,314
População com Ensino Básico	-,674	,506	,430	-,076
Empregados no Sector Agrícola	,645	-,232	-,064	,115
Quadros Médios e Superiores	-,171	,937	,083	,052
Empregados Administrativos, Comércio e Serviços	-,251	,901	,098	,114
Densidade Populacional	-,142	,795	,089	,134
População com Ensino Superior	-,491	,677	,330	-,141
Operário Qualificados e Semiquualificados	-,409	,649	-,270	,195
População com Ensino Secundário	-,581	,585	,447	-,124
Empregados nos Alojamento, Restaurantes e Similares	-,008	-,145	,809	,179
Diferença entre Sector Terciário e Secundário	,149	,289	,798	-,006
População de Nacionalidade Estrangeira	-,213	,118	,776	-,023
Taxa de Desemprego	-,018	,056	,178	,867
Beneficiários de Rendimento Social de Inserção	,016	,141	-,058	,832
Percentagem de variância explicada	26,2%	25,8%	15,8%	10,6%

Fonte: INE e Marktest

**Figura 21:** Caracterização das dimensões socioeconómica e rural/urbana de Portugal. Fonte: (EPSISE) (2014).

### Segundo a EPSISE (2014):

São vários os estudos que apontam o insucesso escolar, expresso pela acumulação de retenções, como a antecâmara do abandono. Essa relação, porém, não é estritamente unívoca. Sendo compreensível que trajetórias de repetências acumuladas tendem a aumentar o risco de abandono, também é admissível que o insucesso seja uma antecipação de quem já optou, a prazo, pelo abandono. Ou seja, o abandono tanto pode ser o resultado do insucesso, como este poderá ser o resultado de uma decisão antecipada de um abandono futuro. Perante essa perspectiva de um abandono a prazo alguns alunos desinvestem no esforço para o sucesso. O segundo problema prende-se com as condições sociais dos que abandonam, especialmente o papel que o capital familiar tende a desempenhar num menor investimento na escolarização. Ora a indução social do abandono tanto pode ser feita pelas condições familiares como pelos contextos sociais envolventes, nomeadamente dos próximos (grupos de amigos, colegas de escola, etc.). Em contextos sociais locais que pela natureza da sua atividade económica tendem a favorecer a inserção precoce no mercado de trabalho, o valor da escolarização tende a ser menor. O terceiro problema centra-se no tipo de aprendizagens que potenciam trajetórias de sucesso ou de insucesso. Quando os alunos constroem trajetórias a partir de histórias de retenção, logo no primeiro ciclo, a probabilidade de insucesso reiterado e de abandono é maior, considerando que os conhecimentos e competências básicas indispensáveis às aprendizagens nos ciclos seguintes não estão consolidados (EPSISE, 2014, pp.37-38).

Cabe aqui destacar, desde as fatigadas noções de fatalidade, impotência que pesam sobre os seus pressupostos e os efeitos da exclusão escolar, à contradição de um sistema de ensino mais exclusivo que inclusivo e baseado num “darwinismo” social; desde o reflexo da massificação escolar até à crise do mundo do trabalho e da descoesão social atual; desde as implicações disfuncionais da família até à inoperância escolar e à ineficácia dos currículos e dos métodos de ensino e de avaliação (Matos, 2000).

Neste parâmetro de análise, a exclusão escolar, é um processo social não podendo ser perspetivado tendo por base as capacidades de aprendizagem da criança/jovem (Fonseca, 1987).

O sistema escolar no seu sentido mais amplo, não consegue que determinados alunos alcancem os objetivos expectáveis, o processo de ensino aprendizagem parece não se configurar com as suas necessidades específicas.

Não se compatibilizando o processo ensino aprendizagem com o processo mais vasto de socialização do aluno, não tendo em conta a sua natureza biopsicossocial, bem como qual é o seu contexto sociocultural, a sua autonomia, a sua adaptação e a sua aprendizagem prospetivas correm riscos de não serem atingidas, para além de ser incalculável o prejuízo social que lhe está adstrito (Fonseca, 1987).

Deste modo será pertinente que se tenha em conta a dimensão holística do aluno na sua situação escolar, na medida em que embora a aprendizagem seja um processo individual tem que ocorrer num determinado contexto social, contexto este que é composto por pessoas, características sociais, culturais que devem ser tidas em conta e não desvalorizadas (Camacho, 2000).

Para Brunner (1988) só podemos compreender a aprendizagem humana quando se realiza num marco natural, social, cultural e histórico onde a aprendizagem se encontra situada.

A exclusão escolar só deixará de ser uma realidade, se for intervencionada com eficácia, quando o contexto sociocultural dos alunos for tido em conta, bem como as suas experiências e valores (Brofenbrenner, 1979) as suas competências linguísticas (Bernstein, 1971), os seus conhecimentos “trazidos, apreendidos em contexto informal” (Ausubel, 1982), as suas identidades culturais específicas forem relacionadas com as situações de aprendizagem na sala de aula.

A separação entre os códigos culturais da escola e do envolvimento social concreto de muitos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e económica, não tendo em conta a sua heterogeneidade e diversidade biográfica, potenciam ainda mais a desigualdade de oportunidades, impondo a uniformidade da cultura estabelecida.

Aspetos relacionados com a valorização das aprendizagens escolares, efeitos motivacionais, indicadores de reforço, produção de expectativas, considerados como fatores indutores de sucesso ou insucesso escolar podem emergir de contextos socioculturais (família, comunidade) muito antes de surgirem no contexto escolar.

De acordo com as dimensões socioeconómicas inerentes à inclusão e exclusão social, os aspetos psicossociais atrás referidos poderão acelerar ou desacelerar a exclusão escolar daí a sua importância. Embora a divergência das abordagens sociais sobre esta questão seja conhecida e reconhecida, urge assumir um consenso sobre a mesma, caso contrário a intervenção eficaz na exclusão escolar e por inerência, à exclusão social será inexplicavelmente adiado comprometendo o futuro de muitas gerações o desenvolvimento económico onde elas projetarão (Fonseca, 1989).

Segundo Camacho (2000) a exclusão escolar é uma antecâmara do insucesso na vida, algo que posteriormente não poderá ser recuperado, mas medida em que restringe oportunidades de sucesso às crianças/jovens em situação de maior vulnerabilidade social e reduz a esperança de aprender algo válido e fundamental para o seu futuro.

Com tais características psicoemocionais e psicossociais, que são acumuladas ao longo do seu desenvolvimento global, bloqueia ou impede que se adaptem a sistemas socioculturais, quer familiares, quer escolares, quer laborais.

Sem a construção de relações humanas mediatizadoras e a criação de ecossistemas de aprendizagem a exclusão escolar pode potenciar a desintegração familiar bem como situações de risco social, de exclusão social, de privação económica, de falta de qualificação, de empregabilidade e de pobreza segundo Matos (2000):

A exclusão escolar pode implicar uma total falta de confiança e de auto estima nos estudantes, empobrecendo as suas capacidades para melhorar a sua situação social presente e futura (Matos, 2000, p.103).

Numa era de explosão acelerada de informação e de tecnologia avançada que aumentam abruptamente e disparam em diversas direções, tornando praticamente impossível que qualquer pessoa possa abarcar todo o conhecimento que necessita para se adaptar às exigências do seu emprego a escola não pode continuar alheia a tais desafios que caracterizam a complexidade da sociedade atual (Fonseca, 1989).

Educar, formar, qualificar ou treinar os alunos para o mundo em mudança, passa por os considerar em termos prospectivos, os verdadeiros operários do futuro, por isso a escola tem de assumir uma mudança radical, intervindo eficazmente na exclusão escolar, preparando e potenciando todos os seus agentes sem exceção para a mudança, provocando o aparecimento de estratégias e processos de saber-saber, saber-ser, saber-fazer e saber-estar.

Segundo Estanque & Nunes (2003) o nível educacional constitui na atualidade um fator decisivo, que favorece a mobilidade social, ou seja as pessoas oriundas de diferentes programas quando conseguem frequentar as mesmas universidades partilham interesses intelectuais comuns e tudo isso facilita a mobilidade social ascendente.

A escola para todos deve potenciar as possibilidades intelectuais e as funções cognitivas dos mais vulneráveis, ser o berço da democracia cognitiva, potenciadora das competências sociais e pessoais os seus alunos, ser uma referência para os seus alunos

que sentem valorizado as identidades sociais e culturais, em suma facilitadora de inclusão, assim segundo a *European Anti Poverty Network* (2009) a inclusão social é:

É um processo que assegura que todas as pessoas tenham as oportunidades e os recursos necessários para participar plenamente na vida em sociedade. A inclusão está relacionada com a integração, a coesão, a justiça social. É a possibilidade de participação igualitária de todos os seus membros em todas as dimensões social, económica, legal, política, cultural, etc. Uma sociedade inclusiva disponibilizará e preparará mecanismos para assegurar a garantia dos Direitos Humanos, a dignidade e a cidadania activa de todas as pessoas que a compõem (*European Anti Poverty Network*, 2009, p.11).

### 3. Mudanças desejáveis para uma educação mais inclusiva

*...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades*

*Boaventura Sousa Santos*

O conceito de Educação Inclusiva implica uma perceção renovada sobre, a sociedade, a intervenção na escola, sobre todos os alunos, considerando que qualquer indivíduo, em qualquer momento, pode apresentar dificuldades comprometem a sua aprendizagem.

A Educação Inclusiva refere-se a um vasto leque de estratégias, atividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação.

Segundo Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as

diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2000, p.10).

O entendimento sobre a educação como plenitude histórica transpõe em muito a perspetiva da sua institucionalização nos marcos de ações meramente reguladoras por parte do Estado.

A história da educação relaciona de modo não linear a relação entre os espaços privados e públicos, grupal/comunitária, económica e ideológica da vida em sociedade, sendo que a escola constitui uma instituição proeminente da primeira grande vaga da modernidade pela sua capacidade de aliciar as populações, por um lado, porque propiciava formas de mobilidade social ascendente e por outro, porque contribuía para a manutenção dos estatutos e privilégios sociais previamente adquiridos (Sebastião & Correia, 2007).

Encarando, portanto, a educação como uma dimensão complexa e histórica da vida social, entende-se a política educacional como uma dada expressão das lutas sociais, em particular, aquelas em torno do litígio pela hegemonia no campo da cultura que não pode ser considerada de forma desconexa da sua dinâmica específica com o mundo da produção. Além do seu cariz pedagógico, formador e de socialização, a escola engloba em si disputas, limites, expectativas e oportunidades sociais.

Para melhor se perceber o trabalho que atualmente é desenvolvido tendo como suporte o movimento de âmbito mundial que tem sido efetuado em torno da Educação Inclusiva, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentada em alguns documentos nomeadamente das Nações Unidas e da UNESCO, será de todo pertinente o conhecer a o percurso histórico e social do conceito aqui trabalhado.

A educação como direito para todas as crianças foi reconhecida nos instrumentos internacionais legais desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948. O movimento da Educação para Todos e instrumentos consequentes realçaram que alguns grupos estão mais vulneráveis aos fenómenos de pobreza e exclusão social. O direito de ser educado dentro do sistema regular de ensino bem como de não ser discriminado, é



acentuado em instrumentos mais detalhados tais como a Declaração de Jomtien, e a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança.

No que concerne a Portugal, relativamente às respostas educativas destinadas aos alunos com deficiência ou com Necessidades Educativas Especiais, surgiram em meados dos anos 70, tendo vindo a multiplicar-se nestes últimos anos os recursos humanos, bem com os diferentes tipos de serviços, para além da oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros (essencialmente para escolas especiais).

Contudo, o direito à educação não implica automaticamente a inclusão, sendo que inicialmente o direito à educação inclusiva, foi nitidamente afirmado na Declaração de Salamanca e no Enquadramento para a Ação, que salienta que as escolas precisam de modificar e adaptar. No caso específico de Portugal nos anos 90, variados documentos internacionais tentaram fomentar os princípios da educação inclusiva em que a Declaração de Salamanca foi um deles.

Em 1994 a Declaração de Salamanca foi assinada, por representantes de 92 governos, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais, esclarecendo um conjunto de orientações precisas e necessárias para a constituição de uma Escola Inclusiva. Ainda de referir e um pouco anterior com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) surgiram transformações significativas na conceção da educação integrada, podendo ler-se no artigo 7º da LBSE que é objetivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (NEE), devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Ainda de referir e um pouco anterior com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) surgiram transformações significativas na conceção da educação integrada, podendo ler-se no artigo 7º da LBSE que é objetivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (NEE), devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

No sentido de responder às indicações anteriores surgiu o Decreto-lei n.º319/91, que veio colmatar o fosso legislativo existente no âmbito da Educação Especial, passando as escolas a dispor de sustentáculo legal que possibilitava formar o processo de ensino de alunos com NEE.

Este instrumento legal inseriu na realidade escolar portuguesa o conceito de Necessidades Educativas Especiais, sustentado em critérios pedagógicos, privilegiando a integração dos alunos com NEE na escolar regular, responsabilizando a escola na procura e escolha de respostas educativas válidas e eficazes responsabilizando, também, os pais na educação dos filhos, determinando um conjunto de direitos e deveres (Warwick, 2001). Estava aberta a oportunidade para o estabelecimento efetivo de escolas inclusivas, estabelecendo o direito de frequência da escolar regular por parte dos alunos com NEE, possibilitando-lhes o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades (Warwick, 2001).

Não obstante e se o apoio a estas disposições foi um passo fundamental nos anos 70 e 80, em que estas escolas especiais eram o único recurso para os alunos com deficiência, a partir da década de 90 teria sido fundamental que os investimentos financeiros tivessem acompanhado a evolução da política educativa que então se delineou, no sentido da abertura de escolas regulares a todas as crianças (excetuando-se casos muito específicos), segundo Rodrigues (2001):

A escola integrativa (i.e., a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais) é assim uma primeira sensibilização da escola para a diferença. Em Portugal o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, publicado pelo Ministério da Educação, é bem elucidativo das modificações que, ao abrigo da perspetiva da escola inclusiva, podiam ser feitas na escola tradicional (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc.) (Rodrigues 2001,p.17).

Contudo, apesar da:

Escola integrativa ter alertado a escola tradicional para a diferença, fica francamente aquém do objetivo de integrar todos os alunos, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência (Lopes, 2001, p.18).

Com a reforma educativa ocorrida em Portugal no ano de 2001, emerge o conceito de Necessidades Educativas Especiais de carácter Prolongado, reportando-se a crianças e jovens que vivenciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, resultantes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e de atitude) e obstáculos acentuados ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios, visados pelo artigo 10.º do Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro:

- Sensorial (audição, visão e outros);
- Motor, Cognitivo;
- Comunicação;
- Linguagem;
- Fala;
- Emocional/Personalidade;
- Saúde Física

Posteriormente com o Decreto-lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro é constituído o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções no sistema de ensino se dirigem unicamente ao apoio aos alunos com NEE de carácter prolongado, por sua vez, o apoio a alunos com outro género de necessidades era garantido por professores de apoio socioeducativo sem especialização em educação especial.

Atualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, este documento legal decreta os apoios especializados a fornecer nos vários níveis de ensino nomeadamente, educação pré-escolar, ensino básico e secundário do setor público, particular e cooperativo pretendendo a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações consideráveis ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida, subsequentes das modificações funcionais e estruturais, de carácter permanente, criando dificuldades continuadas em vários níveis nomeadamente, comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabeleceu a Educação Inclusiva como um direito legal, sendo que a pertinência de um financiamento adequado a estas situações é realçada nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e noutros documentos sobre deficiência.

Em contexto nacional verificou-se uma rápida adesão ao movimento da inclusão/educação inclusiva, já que o Despacho 105/97, de 1 de Julho, cria os 'docentes de apoio educativo', em substituição dos professores de educação especial, compreendendo como docente de apoio educativo:

o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea a).

Para orientação técnico-científica dos docentes que realizam funções de apoio educativo especializado, são denominadas de equipas de coordenação, ao nível concelhio.

O Despacho foi reeditado, mas a análise da legislação decorrente possibilita verificar a sua flutuação mais para trás do que para a frente e a não aplicação dos princípios que o Despacho defendia.

Com a promulgação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que concebe o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial, há um claro retrocesso em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos.

No que concerne ao I Plano de Ação Para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI), (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, 21 Setembro) promulgado em Setembro de 2006 integrou um conjunto de medidas no sector da Educação que foram implementadas até finais de 2009, o relatório final de avaliação da execução do PAIPDI foi publicado em Fevereiro de 2010.

A mais recente legislação para o setor, o Decreto-lei nº 3/2008, 7 de Janeiro de 2008, define que a:

Educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, artigo 1).

Dissecando este Decreto-lei, pode aferir-se que as medidas especiais devem ser, em grande parte, fornecidas pelo sistema de Educação Especial, não obstante, o Diretor de Turma passa a assumir uma maior responsabilização pelo processo de aprendizagem dos seus “alunos especiais”.

Ainda e sobre Decreto-lei nº 3/2008, 7 de Janeiro de 2008, reconhecem-se alguns elementos considerados vulneráveis e que poderão, condicionar o processo de aprendizagem dos alunos e o trabalho dos profissionais envolvidos, uma vez que não descreve condições para que exista uma articulação efetiva entre os agentes educativos (não lhes atribuindo tempo de trabalho em conjunto – limitando a articulação efetiva entre os mesmos), e que não abrange, no seu âmbito, o acompanhamento de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (Défice de Atenção, Hiperatividade...) uma vez que circunscreve a sua aplicação a alunos com limitações resultantes de alterações funcionais ou estruturais, de carácter permanente - desta forma impõe à escola, um diagnóstico centrado nas incapacidades dos alunos.

De acordo com o atrás mencionado Decreto-lei, o Programa Educativo Individual (PEI) permanece a ser o documento de registo de medidas a adotar – sendo nele comprometidos todos os agentes ou serviços em contacto com o aluno mas, no entanto a carência de equipas multidisciplinares na escola (por não existirem recursos humanos, materiais ou financeiros) condiciona no entanto a sua implementação.

Relativamente ao Currículo Específico Individual (CEI) acumula ainda o facto de, e com maior incidência no primeiro ciclo, existir pouca oferta de atividades que possam substituir ou complementar as atividades curriculares, o que pode dificultar a preparação e transição da escola para a vida adulta (Decreto-Lei nº 3/2008).

A constituição de uma Rede Nacional de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) em 2008 foi um passo muito marcante no avanço e trajeto da educação inclusiva, nomeadamente no que concerne à garantia de que o Ministério da Educação e Ciência continua impelido na prossecução de políticas inclusivas, sendo que em 2013 foram acreditados mais centros fossem acreditados.

A Estratégia Nacional para a Deficiência (ENDEF 2011-2013) foi promulgada em 14 de Dezembro pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, englobando diversas medidas da responsabilidade do Ministério da Educação.

Assim finalizando este ponto será importante referir que Portugal progride em termos de política inclusiva, enquadrada por orientações definidas ao nível nacional, europeu e internacional, sendo que também beneficiará o facto do Ministério da Educação ser membro da *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*.

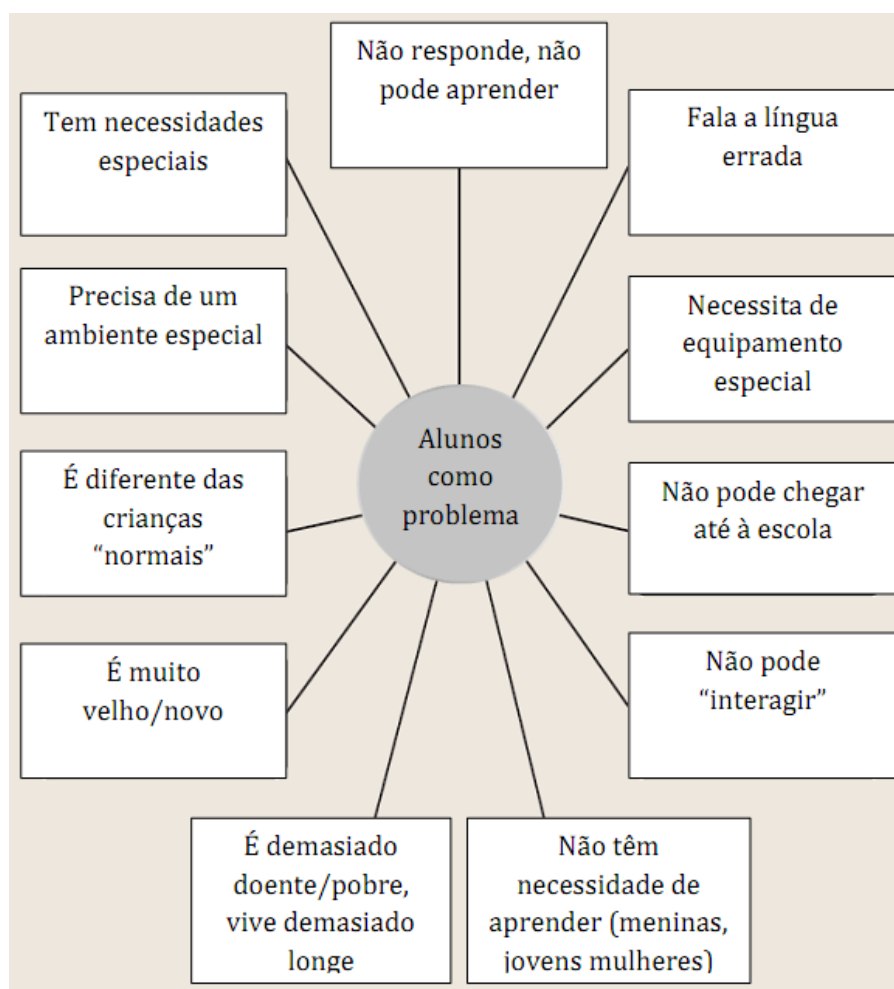
### **3.1. Evolução de um modelo médico/prescritivo para um modelo social**

De realçar que durante muitos anos a Educação Especial desenvolveu-se fundamentada num modelo médico e na ideia de que de modo generalista os problemas das pessoas com deficiência provêm exclusivamente da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, da sua capacidade de adaptação.

Nesta abordagem as pessoas com deficiência bem como todos outros indivíduos que se afastavam do padrão considerado de “normalidade”, eram estigmatizados e excluídos da vida social, sendo que o atendimento prestado a estes indivíduos era de natureza segregacional em escolas ou instituições especializadas.

O Modelo Médico (ou Individual) perceciona as pessoas com deficiência como pessoas que têm problemas físicos e como tal necessitam de ser tratados, o que remete as pessoas com *deficiência* para o papel passivo.

Neste paradigma a questão da *deficiência* limita-se à problemática individual, ou seja será a pessoa com *deficiência* que precisa ser mudada e não a sociedade ou o meio social e familiar em que ela está inserida.



**Figura 22:** Modelo Médico.Fonte: Stubbs (2008).

Assim e de acordo com a **Figura 22**, no modelo médico, as pessoas são percecionadas de modo redutor, sendo encarados como incapazes devido a limitações individuais, não existindo uma perceção holística da sua situação, o problema reside na própria pessoa e como tal a atuação deve ser centrada apenas nela, sendo que o tratamento passa por ser algo direcionado apenas para o indivíduo/aluno que apresenta o problema.

Os seus contornos e as suas referências foram-se afirmando e delimitando à medida da, da intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos das minorias sobretudo no final dos anos 60 e início dos 70 e da evolução das políticas sociais, em que os indivíduos considerados “desviantes” começaram a ter maior visibilidade e participação na sociedade.

Para além e em decorrência, dos avanços nas pesquisas neurológicas que confirmam a plasticidade do cérebro que, mesmo lesado, tem condições de reconstituir-se e garantir o seu funcionamento, bem como os contributos da Psicologia, em especial a Psicanálise, que percecionam que a criança deve ser encarada como alguém dotada de sentimentos, desde a vida intra-uterina que influenciam o seu comportamento, também a Pedagogia, acabou por repensar a sua prática, investigando mais profundamente a relação ensino-aprendizagem.

Segundo Glat e Fernandes (2005) o progresso no que concerne aos novos métodos e técnicas de ensino possibilitou a mutação das expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento académico das pessoas com deficiência. A ênfase deixa de incidir sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que outro modelo vem substituir progressivamente o modelo médico, individual.

Assim e na contemporaneidade caminha-se cada vez mais para a efetivação e aplicação de um modelo social ao invés de um modelo redutor do ser humano e categorizante como o modelo médico.

Deste modo e no modelo social (**Figura 23**) a *deficiência* é perspetivada como resultado da estrutura organizacional da sociedade, isto é de acordo com o modelo social, a *deficiência* não depende apenas do indivíduo, mas também do meio social, que pode ser limitador ou capacitador de várias maneiras, de uma sociedade que põe em causa um dos princípios basilares da democracia, essa conquista recente, que é o direito e respeito efectivo e não (in) tolerante à diferença.





**Figura 23:** Modelo Social. Fonte: Stubbs (2008).

### 3.2. Atualidade e relevância da educação inclusiva

Atualmente vivemos num período em que é dado um considerável realce à questão da inclusão, na educação inclusiva e na sociedade inclusiva, daí que a inclusão seja um dos objetivos centrais da política social dos Estados Europeus, da própria Comissão Europeia e consequentemente de Portugal.

Deste modo e para que a sociedade, nomeadamente a educação seja realmente inclusiva é imprescindível que garanta a todos os cidadãos as mesmas oportunidades sem que as suas características físicas, intelectuais, culturais ou sociais sejam um obstáculo.

Assim será fundamental que as escolas se adaptem às realidades sociais, culturais diferentes e presentes na sociedade bem como esteja preparada para acolher todos os alunos independentes das suas características e capacidades físicas, linguísticas entre outras. Estas são indubitavelmente, algumas das diretrizes presentes em diversos instrumentos legais internacionais e nacionais e para tal, as escolas têm de criar condições para pôr em prática aquilo que lhes é solicitado e até de certa forma, imposto.

Para Bérnard da Costa (1999):

A Educação Inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam verdades inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (Bénard da Costa, 1999, p.25).

A Educação Inclusiva traduz-se num processo que potencia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino, inclusive os que têm deficiência Este tipo de ensino manifesta algumas características, Stubbs (2008):

- Reconhece que a aprendizagem se inicia no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui aprender na sua casa, na sua comunidade, e em situações formais, informais e não-formais.
- É um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto.
- Procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e ultrapassar as barreiras da aprendizagem e participação para todos.
- Todas as diferenças de acordo com idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação são reconhecidas e respeitadas.
- Promover o desenvolvimento para a inclusão faz parte de uma estratégia mais abrangente, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso de recursos sustentáveis e justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem.
- Trata-se de alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema. Localiza o “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características (Stubbs, 2008, p. 8).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2011) estima-se que 15% da população mundial, ou seja 650 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência, no que concerne ao caso de Portugal e de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2011) 17,4% da população tem alguma incapacidade.

As pessoas com deficiência, que se estima, ultrapassarem o meio milhão, frequentemente são vítimas de discriminação, devido ao preconceito e à ignorância, e carecem muitas vezes de acesso aos serviços básicos. Num esforço para vencer a crise de silêncio que afectar os próprios deficientes e suas famílias, as Nações Unidas incluíram, desde há muito, a sua problemática nas suas grandes preocupações.

Conscientes do preconceito e discriminação de que as pessoas com deficiência alguns instrumentos legais referentes à efetivação dos direitos humanos como por exemplo a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, os Pactos Internacionais reforçam nos mesmos dispositivos legais que as pessoas com deficiência devem poder exercer os seus direitos civis, políticos, sociais e culturais em condições de total igualdade em relação às pessoas não deficientes de modo a que estejam inseridas socialmente.

**Não obstante será importante ter presente que o Ensino inclusivo difere do Ensino Especial** na medida que adota uma diversidade de formas incluindo escolas especiais, bem como outro género de instituições na integração das crianças com apoio especializado.

Antes de explorarmos estas diferentes abordagens à educação das crianças com deficiência, pode ser útil clarificar o que significa o termo deficiência, assim e de acordo Hawking (2011):

a deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso. Durante praticamente toda a minha vida adulta sofri da doença do neurónio motor. Mesmo assim, isso não me impediu de ter uma destacada carreira como astrofísico e uma vida familiar feliz (Hawking, 2011, p.8).

De acordo com o Relatório Mundial sobre a deficiência publicado em 2011 pela Organização Mundial de Saúde:

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) fez avançar a compreensão e a mensuração da deficiência. Ela foi desenvolvida através de um longo processo envolvendo académicos, médicos clínicos, e o mais importante, pessoas com deficiência. A CIF enfatiza os fatores ambientais para a criação de deficiências, o que é a principal diferença entre essa nova classificação e a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (...)

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ICIDH) anterior. (.) (Relatório Mundial sobre a deficiência, 2011, p.5)

Assim e tendo por base as citações anteriores a deficiência deve ser percecionada como resultado da interação com o mundo envolvente o que exige que se tenha em conta a dimensão holística abrangente do problema, aspeto este fundamental não apenas na compreensão da deficiência mas também para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência nos demais espaços sociais.

As pessoas com deficiência são membros da sociedade e mantêm-se muitas vezes isoladas do resto da sociedade devido a uma grande variedade de barreiras (físicas, institucionais, culturais e psicológicas) que limitam a sua integração e participação na vida em sociedade.

Compete assim ao poder político, a implementação de uma política global no domínio da igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, bem como a adopção das medidas adequadas à aplicação dos instrumentos legais contudo, as questões da deficiência são uma matéria transversal, que abrange todas as áreas e diz respeito a todas as entidades, sendo que em determinadas matérias as entidades privadas são também chamadas a intervir, impõe-se deste modo uma Lei de Bases que determine uma política global de prevenção, de reabilitação, de habilitação e de inclusão social, que determine os princípios gerais a que devem obedecer as políticas e medidas adotadas para a sociedade em geral de forma a garantir o usufruto os direitos humanos das pessoas com deficiência.

Falar em **inclusão** pressupõe que se tenha presente quatro eixos fundamentais:

- (1) é um direito fundamental;
- (2) impõem que se repense em conceitos tais como diferença e diversidade;
- (3) obriga a que se repense a escola e o sistema de ensino;
- (4) veículo de modificação dos paradigmas sociais.

São estes quatro eixos que serão apresentados e desenvolvidos a seguir.

Assim e no que concerne à inclusão enquanto direito fundamental, pressupõe que tenha presente que a inclusão é uma questão de direitos universais, ou seja que é um direito de todas as pessoas independentemente da sua condição social, física, intelectual, cultural, económica.

Deste modo e de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (ponto 1).

Relativamente ao conceito de integração também constitui um direito universal, isto é para e de todos sendo que no caso específico de Portugal, este direito é afirmado pelo Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

Conquanto e contrariamente ao que sucede com a inclusão, a integração na escola regular decorre de apreciação profissional, nomeadamente dos que estão envolvidos na educação das crianças com dificuldades educativas, assim, muito embora constitua um direito, a integração contém ainda expressões que facilitam a exclusão de alguns alunos do sistema regular de ensino (Corbett & Slee, 2000).

No caso português, e tal como afirma Rodrigues (1995):

existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar, mas as alíneas que se referem às situações de exceção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social (Rodrigues, 1995, p. 56).

Para além disso outras diferenças que são importantes de referir:

A “**Integração**” refere-se à frequência dos estabelecimentos de ensino regular por parte de pessoas com deficiência, sendo que o enfoque é dado às taxas de frequência no que concerne a “**Inclusão**” esta incide não na frequência mas na qualidade de ensino transmitido aos alunos com deficiência que frequentam estabelecimentos de ensino regulares ou seja que a aprendizagem ocorra de modo eficaz (Ferreira, 2007).

#### **i. Integração: O aluno é percecionado como sendo o problema**

O modelo médico ou individual considera que o aluno tem que ser modificado ou reabilitado de modo a que possa fazer parte do sistema do ensino, da própria sociedade. Portanto o aluno com deficiência deve adaptar-se à escola ou seja um aluno com dificuldades auditivas deve usar um aparelho auditivo bem como aprender a falar de modo a que seja integrado.

Em suma este terá que se adaptar ao que já existe, à escola, aos colegas, método de ensino, contudo o inverso não está presente neste modelo ou seja que os professores e outros colegas aprendam a língua gestual ou outras formas de comunicação. O pressuposto deste tipo de ensino pressupõe que os alunos com dificuldades de aprendizagem obtenham aprovação nos testes realizados de modo a que progridam na escola (Mittler, 2003).

#### **ii. Inclusão: O Sistema de Ensino adapta-se ao aluno e não o inverso**

O ensino inclusivo surgiu do modelo social de deficiência, reconhecendo que todas as crianças são diferentes, e como tal os estabelecimentos e sistemas de ensino devem mudar, adaptar-se às realidades existentes nestes contextos de modo conseguirem dar respostas às necessidades individuais e específicas de **todos** os seus alunos independentemente da suas potencialidades e ou limitações.

Focalizar o conceito de inclusão do ensino não significa que o mesmo tenha subjacente o conceito de assimilação, ou tornar todos iguais, mas parte-se do pressuposto de que os alunos aprendem em fases distintas e que os professores devem possuir estratégias e metodologias que os permitam **apoiar** a sua aprendizagem de uma forma dinâmica e ajustável à própria realidade individual de cada aluno, ou seja e segundo Ainscow & Ferreira (2003) um processo que, impõe uma fundamental atenção à reorganização do contexto escolar (projeto pedagógico, objetivos educacionais, conteúdo, método de ensino, processo de avaliação, acessibilidade, métodos de comunicação, etc.).

Deste modo e de acordo com os autores (2003) as escolas que pretendem investir em contextos inclusivos devem assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimentos existentes, bem como reconhecer as diferenças como oportunidades para a aprendizagem, e mobilizar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem, que no fundo e em suma fomentem condições que incentivem aceitar riscos.

Segundo Ainscow & Ferreira (2003):

uma das razões para a adopção de práticas inclusivas é oferecer a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto. Ainda que concordemos com esta afirmação em tudo o que preconiza, temos consciência de que esta oportunidade não é fácil de criar, com todas as condições necessárias, e nem sempre corresponde às expectativas daqueles com responsabilidades ao nível da intervenção (Ainscow & Ferreira (2003, p.60)

### **iii. Integração impulsionadora de Inclusão**

A integração é tendencialmente percebida como impulsionadora para e de uma Educação Inclusiva, no entanto o maior obstáculo ao “ensino” integrado é que enquanto o sistema de ensino, e as próprias escolas, forem rígidos no que diz respeito aos paradigmas pedagógicos se apenas certos alunos serão efetivamente integrados, medida em poderão não estar ou “reabilitada” ou preparadas para serem aceite na sala de aula ou eles mesmo próprios, alunos, se sentirem realmente aceites.

Assim para Nogueira & Silva (2001):

Para promoção de uma educação para a cidadania ativa e democrática, é necessário que a própria escola não se esquivie à responsabilidade de ser ela própria alvo de questionamento, de forma a tornar-se um local privilegiado de participação e de educação para a participação (Nogueira & Silva, 2001, p.100).

Portanto pensar na educação inclusiva implica que se tenha presente uma educação voltada para o apoio e construção efetiva do desenvolvimento da criança integral do aluno, nomeadamente ao nível emocional, intelectual, criativo, social e físico, como forma de efetivação das potencialidades e minoração das suas limitações, o que pressupõe conhecimento e entendimento por parte da escola em termos globais e dos professores em termos específicos.

Segundo Stainback & Stainback (1999) o desenvolvimento de comunidades inclusivas enaltece assim o que cada um tem de melhor e proporciona o reconhecimento, o desenvolvimento da autoestima, o respeito mútuo, o orgulho em si próprio, o sentido de pertença a um grupo que é necessário e valorizado como membro da comunidade, sendo que processo de estruturação da personalidade passa pelo reconhecimento das potencialidade e limitações de cada um, respeitando as diferenças, baseando a educação em atitudes e valores que tornarão a criança mais consciente e solidária.

Em jeito de conclusão no que concerne a este item todas as crianças ao longo do seu processo de desenvolvimento contribuem para o desenvolvimento dos outros, assim e de acordo com o ponto 8 da Declaração de Salamanca (1994) a pedagogia inclusiva é o meio mais adequado para a promoção da solidariedade entre os alunos.

#### **iv. Inclusão promove Qualidade do ensino para todos**

A Educação Inclusiva pode funcionar como instrumento catalisador da mudança nas práticas educativas, levando a uma melhoria da qualidade de ensino, ou seja incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares, desafia os professores a desenvolver metodologias pedagógicas mais centradas nas crianças, mais direcionadas para a participação e ativas o que favorece todos os alunos.



Deste modo e segundo a perspetiva de alguns teóricos as condutas das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, subordinam-se e refletem a perceção, entendimento e compreensão que elas têm sobre a deficiência, bem como das perceções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma, deste modo um ambiente em que a deficiência é percecionada positivamente estimula nas crianças condutas positivas face aos seus pares diferentes, facilitando assim, a constituição de laços de amizade entre eles.

Definindo Rodrigues & Magalhães (2007) inclusão como:

a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade (Rodrigues & Magalhães, 2007, p.24).

Shokoffn (1982) concebe o tema da educação inclusiva no plano dos valores e direitos humanos, designadamente a igualdade, justiça social e oportunidades para todos, ou seja segundo este autor, a educação inclusiva diz respeito a valores, baseando-se substancialmente na defesa do direito à dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo veio recomendar, pela primeira vez em Portugal, alguns dos princípios basilares à efetiva educação de alunos com necessidades especiais:

— O Estado assume papel decisivo no seu processo educativo, alterando a situação anterior em que a responsabilidade nesta área era assegurada essencialmente por entidades privadas;

— a atribuição ao Ministério da Educação no concerne à responsabilidade na educação especial, implica “*definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação*”, inversamente à situação anterior em que competia à Segurança Social considerável intervenção neste domínio;

— a precedência conferida ao ensino destes alunos nas estruturas regulares, ou seja o “ensino integrado”, deve garantir “ *condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*”;

— o reconhecimento para a necessidade de frequentarem escolas especiais “*quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando*” bem como do contributo inegável do envolvimento da sociedade civil nesta área.

Assim e de acordo com um estudo que foi recomendado pelo Ministério da Educação e Ciência, denominado “Avaliação das políticas públicas- inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão”, que foi realizado durante o ano de 2014, pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia retirou-se as seguintes conclusões:

— o atraso na aprovação dos planos de ação individual dos alunos, a dispersão geográfica das escolas a apoiar por alguns CRI e a incompatibilidade de horários entre os técnicos e os alunos leva a que se por um lado alguns deles fiquem sem apoios por outro ainda os há aqueles iniciam tardiamente;

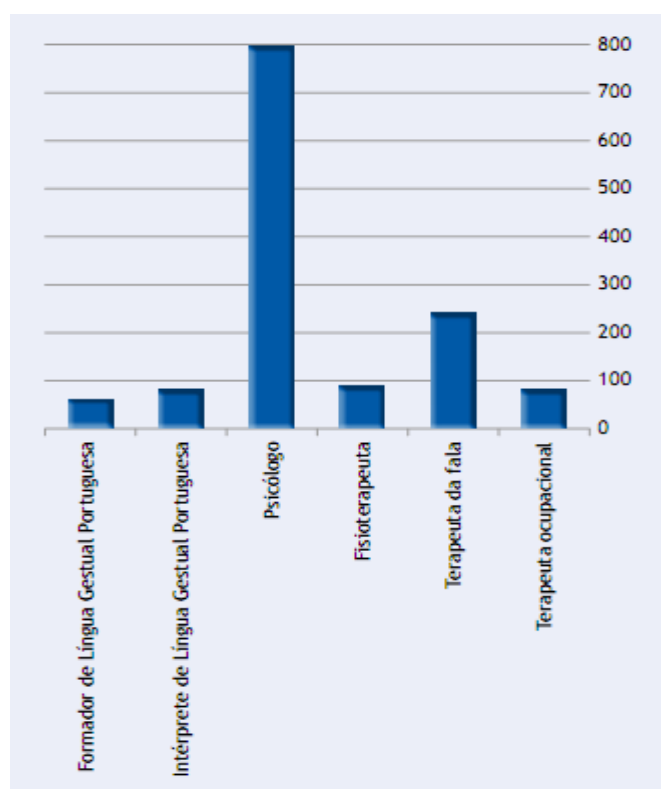
— as escolas apresentam limitações no que diz respeito aos espaços de trabalho específicos e adequados para desenvolver os apoios especializados;

— a escassez de apoios financeiros para os alunos e escolas tem impacto considerável no que concerne ao número limite e ínfimo de alunos a apoiar e na própria duração, frequência e continuidade dos apoios concedidos;

— o trabalho desenvolvido pelos técnicos incide sobretudo no apoio direto aos alunos e não à escola, família, dificultando transição para a vida pós-escolar.

Segundo dados da Direção Geral da Educação a rede pública de escolas em Portugal dispõe de recursos humanos e materiais potenciadores de Inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais, que são:

- Unidades de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdo cegueira Congénita;
- Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo;
- Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão;
- Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos;
- Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância;
- Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC).



**Figura 24:** Técnicos afetos à educação especial em escolas públicas durante o ano letivo 2013-14. Fonte: DGEEC, (2015).

No entanto e para que a inclusão seja uma realidade não só os professores deverão ser detentores de competências que lhes permitam ser facilitadores do processo de inclusão na sala de aula, na escola, mas também será fundamental a existência de técnicos especializados nomeadamente docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas, assistente sociais, entre outros.

Não obstante e para além da rede pública subsiste ainda uma rede de instituições privadas de educação especial, redirecionada para os Centros de Recursos de apoio à inclusão, isto é os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) - reorientação das escolas especiais.

No ano letivo transato, segundo um estudo realizado pelo Centro de Recursos de Apoio à Inclusão, havia 16876 alunos com necessidades educativas especiais a serem apoiados pelos CRI, com um custo para o Estado superior a 10 milhões de euros. Em 2013/2014 eram 14727 e em 2012/2013 os CRI apoiavam 8940 alunos, o que mostra que há cada vez mais alunos abrangidos por este apoio, 87 centros prestavam apoio a 603 escolas ou agrupamentos de escolas, um número que também evoluiu positivamente como se pode verificar na **Figura 25**.



**Figura 25:** Número de alunos acompanhados por escolas apoiadas e pelos Centro de Recursos para a Inclusão no ano letivo de 2013-14. Fonte: Direção Geral de Educação, (2014).

Assim muitos dos recursos disponíveis para os apoios educativos não se refletem nos resultados expetáveis na medida e que o segundo estudo realizado pelo Centro de Recursos de Apoio à Inclusão:

— Os alunos são canalizados para apoio individualizado quando por não vezes não seria necessário;

— São efetuados apoios a alunos com deficiências graves por professores sem formação para o efeito;

— As tecnologias de apoio ou os equipamentos imprescindíveis requeridos pelas escolas demoram por vezes muito tempo a ser concedidos o que condiciona ou mesmo compromete a sua eficácia.

Consideramos assim que os desafios que a educação inclusiva apresenta, fortalecem por um lado a ação das escolas regulares e das respetivas equipas bem como reforçam para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas, regular e especial, sem esquecer a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando ainda para uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, podem indiscutivelmente contribuir para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade.

Não obstante e se acrescermos a estes elementos, a crescente presença em Portugal de crianças oriundas de outros países, o aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a premência com que se coloca a transição para uma vida ativa de jovens com baixa escolaridade e as dificuldades com que se defrontam os adolescentes face aos riscos da VIH/SIDA, da gravidez prematura e da toxicodependência, verificamos que esta multiplicidade de problemas exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de uma escola que constitua o vértice das ações a desencadear ao nível interdisciplinar e

multidisciplinar assentes numa lógica de complementaridade e otimização de esforços tendo em vista uma escola inclusiva para todos, promotora da cidadania.

Segundo o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium* - IDDC) sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema ensino só será efetivamente percecionado como inclusivo quando englobar uma concetualização ampla de inclusão na educação:

- Todas as crianças conseguem aprender;
- As diferenças nas crianças no que diz respeito à idade, sexo, etnia, idioma, deficiência, classe social, estado de saúde devem ser respeitadas;
- Devem existir estruturas, sistemas e metodologias de ensino adequadas às necessidades de todas as crianças;
- Não deve ser limitado ou fixado por salas de aula com muitos alunos nem insuficiência de recursos materiais.

A abordagem a uma educação inclusiva insere-se num movimento de âmbito mundial que tem sido sustentada, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentada em instrumentos legais das Nações Unidas e da UNESCO.

Deste modo e indo ao encontro do atrás exposto no ano de 1993 as Nações Unidas, no que concerne às normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com deficiência, reforça não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida nos sistemas de ensino e em escolas de ensino regular.

Em muitos países, esta consciência crescente na sociedade levou à reconfiguração decisiva na área educativa, propondo uma maior capacitação das escolas para fazer face a todos alunos englobando para isso conceitos e práticas tradicionalmente adotadas pela educação especial, sendo o documento do Departamento da Educação do Reino Unido de 2001 – *Inclusive Schooling – Children with Special Needs (An EFA Flagship)* exemplo disso.

### **i. Objetivos da Educação Inclusiva**

No que concerne aos objetivos da Educação Inclusiva e tendo por base o texto “Passo a Passo para Uma Nova Escola Inclusiva no País Basco” apresentamos os seguintes:

- Alcançar uma educação que promova conjuntamente os princípios da “equidade” e da “qualidade;
- Fomentar o desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares assentes na inclusão, na equidade e na coexistência democrática, compreendendo professores, alunos, famílias e comunidade na qual a escola se insere;
- Incrementar uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, potencie a sua competência para uma solução eficaz e útil perante a diversidade dos alunos;
- Impulsionar o envolvimento ativo e efetivo de todos os alunos nas tarefas realizadas em contexto de sala de aula e do âmbito extraescolar, para que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos dentro e fora da escola;
- Desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem numa abordagem ativa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como das oportunidades consagradas pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Assim sendo e de acordo Wilson (2000) na atualidade a palavra inclusão é considerada sinónimo de igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, não obstante e embora a inclusão escolar tenha tido as suas origens nas pessoas com deficiência e esteja inserida nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, enaltecendo a diversidade humana, hoje sabemos que a inclusão escolar deve contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas.

Todavia escola da sociedade contemporânea a encontra-se distante de realizar todos estes propósitos, havendo um longo caminho ainda a percorrer, que no entanto já foi iniciado, assim e segundo Gedeão (1956):

A participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Este posicionamento obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação (Gedeão, 1956, p.14).

Assim e de acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

A par desta alteração outras surgiram com o modelo de Escola Inclusiva:

— **Aproveitamento privilegiado dos técnicos como agentes de intervenção educativa**, ou seja começa-se a assistir a um reforço do papel das equipas educativas inerentes às escolas, em particular dos docentes responsáveis pelas turmas, não se invalidando, no entanto, a importância fundamental da intervenção especializada, quando as características dos casos assim o exigiam;



— **Separação dos alunos em grupos distintamente classificados e do seu agrupamento de forma alegadamente homogénea (classes especiais)**, começa-se a considerar como condição de desenvolvimento educativo a heterogeneidade das turmas e a organizar a intervenção educativa a partir da análise da situação individual dos alunos, recorrendo-se a meios de modo continuado, dos mais simples aos mais diferenciados, de acordo com o grau de gravidade e a incidência das situações;

— **Utilização de espaços separados para alunos diferentes**, começa-se a privilegiar espaços educativos utilizados pela generalidade dos alunos.

— **Distinção radical entre os alunos considerados com NEE e os restantes**, começa-se a perceber que todos os alunos podem vir a necessitar de apoio sendo que é fundamental que não sejam compartimentados em grupos estanques, enquadrados por diferentes departamentos ou serviços.

Nos termos da Declaração de Salamanca (1994):

Cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 10).

Este conjunto de princípios, ainda longe de serem contemplados nas práticas cotidianas, conduz-nos a comunidades de aprendizagem abertas a todos, onde a disponibilidade para ensinar e para aprender emerge de cada um dos seus membros, sem espaços e sem tempos obrigatórios e pré-determinados (Canário, 2006).

Segundo Thomas, Walker & Webb (1998) define uma escola inclusiva como uma escola que:

— reflete a comunidade como um todo ou seja as pessoas que dela fazem parte são tolerantes, conscientes e respeitadores da diferença, não excluindo deste modo ninguém;

— não tem obstáculos, ou seja é acessível a todos nos demais domínios, nomeadamente físico, arquitetónico e educativo;

— atua de modo colaborante sendo que não é competitiva;

— concretiza a democracia bem como a equidade.

A ideia basilar em que assenta a escola inclusiva é precisamente numa escola para todos ou seja em que todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, que encare a diferença como uma força e uma base de trabalho, lidando e saber gerir com essa diferença (Ainscow & Ferreira, 2003).

Portanto a escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos é construída por aqueles que se encontram em circunstâncias problemáticas e por todos os que no momento não vivenciam essas circunstâncias.

A configuração da escola inclusiva é também uma responsabilidade dos professores, dos pais e dos representantes políticos, na sua qualidade de atores promotores e gestores de condições e de recursos e, ainda, produtores de mentalidades disponíveis à mudança e ao respeito da diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003).

Com a escola inclusiva todos os alunos, estão na escola para aprender e consequentemente participam porque se identificam com a escola e sentem-se valorizados, ou seja não é apenas a presença física, mas a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/jovem sinta que pertence à escola e a escola sinta responsabilidade pelo seu aluno, encarando-o não como uma parte do todo mas que faz parte do todo (Correia, 2001).

O princípio norteador deste enquadramento em que se insere o instrumento legal, Declaração de Salamanca, incide no aspeto que escolas têm a obrigação de ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras, assim e de acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

(...) neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

Ainscow & Ferreira (2003) propõem uma atenção especial a seis "condições" que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

- liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- política de valorização profissional de toda a equipa educativa (Ainscow 1995, p. 24).

Como se pode verificar e segundo Ainscow & Ferreira (2003) o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são corresponsáveis na resolução dos problemas, assim a cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar ao não isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão, de modo a que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, o que pressupõe que sejam construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, obrigando a "mudanças metodológicas e organizacionais" importantes na escola.

Sob a supervisão de Ainscow & Ferreira (2003) e à semelhança de outros países, o Instituto de Inovação Educacional incrementou no ano de 1995, o Projeto Escolas Inclusivas que abrangeu, quatro regiões educativas, escolas do 1.º, 2.º e 3º ciclos do ensino básico e 154 professores. O projeto, inicialmente delineado para um ano, foi prorrogado e favoravelmente avaliado, tendo ele próprio desencadeado a reflexão teórico-prática e a experimentação de soluções inovadoras nas escolas (Costa, 1998).

Segundo Ainscow & Ferreira (2003), falar de educação inclusiva é:

- 'falar' em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- representar o referencial adoptado pela Conferência Mundial em Educação para Todos, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;
- produzir uma quantidade volumosa de publicações, incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais;
- reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não somente para aqueles que já possuem privilégios (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 109).

Assim, só fará sentido que se fale em educação inclusiva quando temos presente aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo, Ainscow & Ferreira (2003) aponta três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

- planificação para a classe, como um todo" — a preocupação central do professor tem que ser a planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;
- utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos — valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é uma processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das actividades;
- "improvisação". O professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula (Ainscow & Ferreira, 2003, p.16).

Educação inclusiva não é sinónimo assim de uma educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim de uma educação que compreende o papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontam os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias preconstruídas, que outrora eram maioritárias e caracterizavam o pensamento e modo de atuar nestas situações.

A educação inclusiva subentende que a escola esteja e seja aberta a todos os alunos, onde todos alunos aprendem juntos, independentemente das suas dificuldades, o que só é possível porque o ato educativo se centra na *diferenciação curricular inclusiva*, construída em função dos contextos de pertença dos alunos e tendo por base há vias escolares diferentes capazes de dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que considere diferentes metodologias que tenham em conta os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

De certa forma todos nós desempenhámos o papel de protagonistas ou testemunhas na construção de estratégias paralelas ao ensino regular no sentido de fazer face às situações dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, tendo como exemplo, os Currículos Alternativos, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, o Ensino/a Educação Especial, o Apoio Pedagógico Acrescido, entre outros. Assim e segundo Ribeiro (2011) estas medidas que foram desenvolvidas ao nível do sistema de ensino ou em contexto da sala de aula, têm permitido legitimar a uniformidade do sistema no sentido de cumprir os seus objetivos que, embora diferentes de época para época, discriminam negativamente os seus públicos, de acordo com os respetivos objetivos e não diferenciam no sentido de assumir, respeitar e valorizar a diferença e consequentemente efetivar a inclusão.

Portanto a diferenciação deverá assentar não e apresentando alguns exemplos para uma melhor compreensão do problema e de alguns erros que são cometidos nesta área pensando-se muitas vezes que se está a promover a inclusão quando no fundo se estará a potenciar a diferenciação e não inclusão efetiva, assim, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são colocadas aos restantes colegas, não é utilizar um livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º ano e os seus colegas realizam exercícios do ano em que efetivamente se encontram, não é realizar um desenho enquanto os seus colegas realizam uma ficha de matemática, nem tão pouco o aluno trabalhar com dificuldades de aprendizagem trabalhar em atividades com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, que nada tenham ver com as que estão a ser desenvolvidas pela turma (Sanches, 2007).

Uma efetiva diferenciação pressupõe que as atividades realizadas sejam atempadamente programadas em função de um grupo heterogéneo com níveis e capacidades de aprendizagem diferentes, isto é, aprender e apreender no grupo e com o grupo, em situações de efetiva aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, pressupõe que se organize o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar, implicando para isso todos os alunos na construção dos saberes a realizar e consequentemente abrindo a escola a uma socialização do saber entre os diferentes agentes e interventores no processo educativo nomeadamente, professor e aluno (Sanchez, 2007).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, no âmbito de uma pesquisa efetuada com base em estudos de caso e da visita de peritos a vários países, apresenta exemplos de estratégias que podem ser colocadas em prática em prol da construção de turmas inclusivas e de uma efetiva diferenciação pedagógica inclusiva, que são: um trabalho assente numa lógica de cooperação e complementaridade, em que se verifica a efetiva mobilização e conjugação de esforços e recursos, a intervenção em parceria, a aprendizagem com e entre pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efetivo, ao que se pode acrescentar a já praticada tutoria entre alunos.

Para que a educação inclusiva passe do papel para a prática, isto é seja realidade, será necessário para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, que sejam criadas condições e recursos adequados a cada situação, deste modo um dos recursos que Porter (1997) preconiza é:

Professores de métodos e recursos", nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente (1/150 a 200) para actuar como "consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular (Porter, 1997, p.141).

É indispensável evidenciar que equipas multidisciplinares, compostas por médicos, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, professores, assistentes sociais entre outros profissionais envolvidos, cada vez mais, colocam-se ao serviço dos casos de problemas

de aprendizagem, colaborando para que as crianças encaminhadas possam usufruir plenamente da sua cidadania, visando assim uma prática interdisciplinar, ou seja um trabalho assente na conjugação de esforços entre os profissionais envolvidos.

A utilização de técnicas no processo de avaliação possibilita que os profissionais a detectem as variáveis que interferem no processo de aprendizagem do aluno com dificuldades, sendo que através dessa identificação poderão então ser elaboradas propostas de intervenção e posteriormente analisadas e discutidas, englobando os familiares.

De acordo com Benavente (1990) educar pressupõe a perceção da escola face à multidimensionalidade do indivíduo, ou seja a importância de que este seja valorizado nos diferentes conhecimentos que possui e que provém do contexto familiar, social, cultural e escolar em que se insere. Deste modo é fundamental que a escola se assuma como um sistema aberto, uma vez que recebe na sua estrutura organizacional e funcional um conjunto de saberes que advém do contexto sociocultural e familiar vivenciado pelos seus alunos que estabelecem trocas entre a escola-família.

Os profissionais devem trabalhar em conjunto com outro(s) profissional(is) envolvido(s) no atendimento do aluno e trocar ideias, executando o estudo de caso, fornecendo orientações aos mediadores e familiares e principalmente, ao Educador.

O insucesso escolar aparece hoje entre os problemas de nosso sistema educacional mais estudados e discutidos, porém, o que ocorre muitas vezes é atribuição da culpa do insucesso escolar de forma individualizada ou seja ou à criança ou à família, ou à classe social a que pertence, ou ao sistema social económico no qual se insere, sendo que se o processo de aprendizagem decorre de vários vínculos que são construídos, e este é um processo complexo e subjetivo a repsonsabilidade não poderá ser vista de modo singular, individual mas sim coletivo, social.

Não se pretende, portanto, atribuir a responsabilidade do insucesso escolar, mas sim refletir e analisá-lo enquanto elemento resultante da integração dos diversos espaços que englobam, nomeadamente, o institucional (a escola) das relações (vínculos do aluno/educador) e da família e a sociedade em geral.

A sociedade exige cada vez mais dos seus indivíduos êxito profissional, valorizando e excluindo os indivíduos em função das suas habilidades e limitações sendo a escola uma principais fomentadoras desta conceção, criando muitas vezes um espaço não de supressão de desigualdades mas de intensificação das mesmas entre aqueles que são capazes, levando ao insucesso escolar.

Para além do aspeto referenciado um outro contribui igualmente para o insucesso escolar, que está relacionado com o facto de por vezes a escola não ter em consideração a visão de mundo do aluno, para além disso as discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas. Ou seja, muitas vezes os profissionais da educação não conseguem transpor o conhecimento ensinado para a realidade do aluno.

Contudo outros entraves se insurgem à efetivação de uma Educação Inclusiva nomeadamente a acessibilidade das escolas no acolhimento de alunos com deficiências embora nos últimos anos tenha havido um investimento governamental substancial em obras, mobiliário, recursos pedagógicos, informatização e até mesmo transporte adaptado (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2010).

Além das questões estruturais e organizacionais já citadas, a resistência familiar poderá constituir-se numa dificuldade à inclusão escolar. Muitos pais acreditam que a inclusão do seu filho numa turma “normal” poderá levar a uma situação de discriminação ainda maior, ao passo que junto aos seus pares “iguais”, sob atenção directa de uma professora especializada, ele terá melhores condições de desenvolvimento.

A par dos referidos aspetos por vezes os próprios professores não recebem com “bons olhos” a proposta de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais educativas, por acreditarem que um espaço específico, segregado, seja mais apropriado



para garantir a esses alunos o acesso ao conhecimento, sendo que no fundo muitas vezes, a rejeição ao processo inclusivo fundamenta-se pela ideia de que o ensino regular não prima pela qualidade nem quando o foco é o aluno considerado “normal”.

No entanto e embora tendo presente e não desvalorizando nenhum dos aspetos atrás mencionados talvez o maior entrave ao processo de inclusão seja a insuficiente formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, sendo que este é um problema presente em todos os sistemas de ensino e não havendo dúvida que sem um programa de formação permanente, que possibilite aos professores reverem as suas práticas pedagógicas, nenhuma política se substanciará no meio escolar.

Portanto, encontrar soluções para o insucesso escolar não consiste em rotular o discente ou docente, mas em ampliar este foco, abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as relações docente-discente, os aspectos socioculturais, a história de vida do indivíduo, entre outras (Camacho, 2000).

Sabendo que a educação escolar em articulação com a ação da família, constitui hoje um aspeto fulcral para a promoção do desenvolvimento humano e para a formação de indivíduos mais autónomos, participativos e solidários, no fundo uma decisiva alavanca para que cada ser humano se torne criador do seu próprio futuro, torna-se por isso impreterível que a escola das sociedades contemporâneas seja promotora de igualdade de oportunidades pois caso contrário poderá estar a comprometer o futuro dos indivíduos, o exercício da cidadania.

A educação para todos, a educação inclusiva, não pode ser circunscrita a uma mera questão tecnicista, ou seja não é nem pode ser um assunto limitado aos profissionais de educação na medida que a participação e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente nos planos da participação ativa das famílias, da colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

Segundo Rodrigues (2006) um elemento fundamental para o sucesso educativo dos alunos assenta no apoio prestado pela escola às famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, na medida em que e de acordo com o autor reduz o *stress* das famílias, o que está relacionado com a melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e consequentemente potencia se reflete na escola em termos de sucesso escolar.

Assim será importante ter presente que as famílias de alunos que não se encontram incluídos efetivamente na escola são também muitas vezes alvo de processos discriminatórios ao nível social, nomeadamente desenvolvidos pela escola e comunidade em termos gerais, assim será pertinente que a efetivação de uma realidade em termos de escola inclusiva, educação de e para todos tenha como pressupostos, ou dinâmicas desenvolvidas, que se passa a apresentar:

- A educação parental;
- A participação dos pais nos processos de decisão;
- A partilha de conhecimentos e experiências em relação aos filhos.
- A dinamização de redes de suporte família-a-família;
- O reforço da aprendizagem em contextos naturais;
- Os processos de matrícula e frequência, nomeadamente nas situações de transição de níveis de ensino e de encaminhamento para outros serviços;
- A formação dos agentes educativos da comunidade.

#### 4. Serviço Social em contexto escolar

*É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.*

*Durkheim*

O contributo da intervenção do Serviço Social no contexto escolar, inserido numa equipa multidisciplinar é inegável, na medida em que este é um espaço privilegiado na identificação e deteção de problemáticas, assim e tendo em conta que o assistente social detém de competências que lhe permitem detetar, sinalizar, intervir e prevenir na realidade escolar que na maior parte acarreta problemas que são transferidos da esfera informal para a esfera formal ou seja para a escola, será pertinente a presença deste profissional no contexto educativo.

Para além disso sendo o assistente social um agente de mudança social e refletindo a escola em pequena escala as disparidades e desigualdades sociais que existem na sociedade, será válida a sua inserção em prol de uma efetiva inclusão e prevenção da ocorrência de situações que coloquem os alunos, a própria comunidade escolar em risco social.

Risco este muito presente nas sociedades contemporâneas assim e tal como refere Beck (1997, p.166):” a sociedade de risco significa que se vive na idade dos efeitos secundários, onde nada é certo além da incerteza. “

Deste modo e tendo em conta este clima de “incerteza”, risco, o papel do Serviço Social progressivamente tem vindo a ganhar espaço nas escolas, sendo que a longo prazo poderá vir a torna-se num recurso necessário, principalmente naquelas em que tais impasses são mais visíveis, como é o caso das escolas abrangidas pelo programa TEIP.

As oportunidades de intervenção do assistente social no contexto escolar constituem, atualmente um tema de reflexão e de debate entre os próprios profissionais, especialmente entre aqueles interessados em contribuir para a promoção da qualidade do processo educativo.

O debate e as dúvidas que ainda subsistem no que concerne à intervenção do assistente social neste campo, refletem assim dúvidas existentes também, nas distintas instâncias do sistema educativo e que neles participam, em diferentes graus, gestores, pedagogos e outros especialistas na área da educação

Não obstante não subsistem muitas dúvidas no que concerne às funções mais gerais por exemplo do diretor, do coordenador pedagógico, que podem ser desenvolvidas em contexto escolar, todavia, relativamente ao assistente social, algumas questões são colocadas: Qual a utilidade do assistente social? O que pode realmente resolver? Qual a especificidade do seu trabalho em relação ao dos outros profissionais que trabalham nos estabelecimentos de ensino?

Assim sendo, propomos neste ponto a análise e de certo modo encontrar e apresentar respostas às várias questões.

#### **4.1 O Papel do Serviço Social na educação**

A emergência do Serviço Social escolar no contexto português remonta ao período do Estado Novo (1930) cuja educação passa a ser entendida como um reforço das diretrizes ideológico-partidárias de Oliveira Salazar (“Deus, Pátria, Família”).

Neste contexto socio histórico a educação foi perspetivada numa linha elitista, ou seja, o acesso à educação abrangia uma minoria da população portuguesa, até porque na época partia-se do pressuposto que mais importante que ensinar o povo a ler ou a escrever, era a construção de elites capazes de governarem e defenderem o país, considerando a escola com um espaço privilegiado à transmissão dos valores ditatoriais do regime do Estado Novo, foi seguimento desta política educativa que Cordeiro Ramos em 1933

criou a Direção- Geral da Saúde Escolar com a tarefa de orientar os serviços de saúde escolar (Camacho, 2000).

A educação era assim percecionada como um espaço privilegiado na formação da personalidade do indivíduo, dotando-o de disciplina e de responsabilidade.

Como refere Martins (1999, p. 155): “a educação torna-se indispensável na formação do carácter, que confere disciplina e espírito de responsabilidade, sem os quais o homem não se poderá realizar” ou seja, o fim último da saúde escolar consistia em contribuir para o desenvolvimento integral do homem e neste sentido era competência da escola colmatar e/ou minimizar as situações-problema provenientes da família e do seu meio social e cultural e que afetavam significativamente o seu bem estar social, espiritual e cívico.

Deste modo, a escola passou a ser entendida como o centro base de toda a mudança na sociedade da época, o que de certa forma levou a que a escola criasse em seu redor uma imagem de intocável, ou seja, passa a ser atribuído à escola a função de ensinar os “bons costumes” da sociedade portuguesa, destituindo as famílias dessa sua função, pois a escola encarregava-se de moldar as crianças e os jovens em torno da inculcação de valores base, os quais seriam transmitidos às famílias como sendo a base da sociedade portuguesa (Camacho, 2000).

No sentido de dar expressão significativa aos fins a prosseguir pela saúde escolar, foi importante criar na época a figura do médico escolar (encarregue de proteger a defesa da saúde física e psíquica) da visitadora escolar, a qual competia trabalhar com as famílias no domicílio, de forma a criar nelas novos hábitos de higiene, alimentação e educação moral e cívica, responsável ainda pela educação higiénica nas escolas, o que significa que à visitadora escolar competia estabelecer o interface entre a escola, o médico escolar, o aluno e a família, para que fossem interiorizados no contexto familiar e social determinadas regras inculcadas na escola e que deveriam ser asseguradas pelas respetivas famílias e alunos (quando fora da sala de aula) (Branco, 2015).

A visitadora escolar surgiu como sendo uma força produtiva capaz de promover a manutenção da ordem na sociedade a partir da preservação de valores consignados na época como centrais.

Com vista a dar ênfase à atuação das visitadoras escolares foi criado em 1939 o primeiro curso que proporcionou às visitadoras escolares a aquisição de formação como garante de continuidade ao exercício da sua formação social e educativa, sendo que o trabalho desenvolvido pelas visitadoras escolares e o seu contributo demonstrou a importância em criar o Serviço Social escolar em Portugal (Martins, 1999).

Segundo Camacho (2000) as primeiras experiências da atuação do Serviço Social escolar, designadamente no 1º, 2º e 3º ciclos remontam aos anos 60, centrando a sua ação no contexto das problemáticas geradoras de insucesso escolar. Todavia a atuação do Serviço Social no contexto educativo somente adquire visibilidade legal nos anos 70 com a criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE).

Como referido no preâmbulo do decreto-lei 178/71 de 30 de Abril o Instituto de Ação Social Escolar tinha como finalidades proporcionar o acesso aos estudos os (as) alunos (as) que demonstrassem capacidades intelectuais e que viessem de famílias detentoras de baixos recursos económicos, proporcionando-lhes, assim, a possibilidade de adquirirem formação académica e profissional. Poder-se-á dizer que efetivamente o primeiro documento legal que confere ao Serviço Social escolar o estatuto profissional (integrado nos serviços de ação social escolar). Decorridos dois anos da criação do IASE foi promulgado o Decreto-lei n. 223/73 de 11 de Maio que viria a conferir uma reestruturação do Instituto de Ação Social Escolar, dotando a atuação do Serviço Social escolar de uma maior abrangência, na medida em que previa que para além de uma ação pontual e imediata, de cariz assistencialista (desenvolvida à concessão de subsídios escolares) ao Serviço Social escolar competia desenvolver em simultâneo uma atuação direcionada para o estudo e análise das situações-problemas emergentes no contexto educativo.

Deste modo, à Direção de Serviços de Ação Social Escolar competia, de acordo com o artigo no 11, parte 1, alínea a) “ a orientação do Serviço Social escolar” cuja intervenção superava a mera concessão de subsídios eventuais como garante da continuidade dos estudos e previa simultaneamente a transmissão de uma educação ao nível da higiene e da educação cívica, estabelecendo o intercâmbio entre a escola-aluno-família e comunidade.

No sentido de coordenar e assegurar as atividades desenvolvidas pela saúde escolar, o Decreto-lei no seu artigo 13.º faz referência aos serviços médico-pedagógicos, tendo sido a sua atividade regulamentada com a Portaria nº 29175 de 17 de Janeiro que efetivou a criação dos centros de medicina pedagógica.

Como mencionado no documento legal parte n. 13 e de acordo com Camacho (2000):

As atividades eram asseguradas pela constituição de equipas multidisciplinares, formadas por médicos escolares, preferencialmente com formação neuropsiquiátrica infantil ou pediátrica, psicólogos, professores e assistentes sociais, de forma a dar respostas que permitissem a promoção de ações de carácter multidimensional no combate as situações de insucesso e abandono escolar (Camacho, 2000, p.65).

A implementação de ações de carácter pluridimensional proporcionou a compreensão da realidade social, familiar, escolar e cultural aa sua vertente sistémica, deste modo, a atuação do centro de medicina pedagógica era desenvolvida com base num estudo coerente do contexto geográfico e da situação social, familiar e escolar no qual ocorriam as situações-problema, procurando desenvolver um contacto de proximidade entre a escola- aluno-família e comunidade envolvente, o que significava que a sua atuação tinha for base identificar os diferentes fatores (económicos, sociais, escolares, familiares e culturais) que pudessem interferir no processo educativo da criança e do jovem e promover em simultâneo a construção de projetos sociais integrados de promoção no sucesso educativo.

Um novo cenário no que se refere, à atuação do Serviço Social escolar surgiu aquando da promulgação da nova lei orgânica do Ministério da Educação que extinguiu os centros de medicina pedagógica e que, de forma implícita, criou um clima perturbador

no que diz respeito à especificidade do espaço profissional do Serviço Social escolar, que desde 1991 se encontrava integrado nos Serviços de Psicologia e Orientação.

O documento legal, Decreto-lei 190/91 de 17 de maio, supracitado refere no artigo n. 8, alínea d) que o assistente social integra a equipa técnica (pelo menos legalmente, não sendo, a sua presença na equipa técnica obrigatória). O preâmbulo do referido diploma legal veio dar ênfase a carreira do psicólogo escolar em detrimento, da do assistente social.

Os Serviços de Psicologia e Orientação desenvolvem uma atuação no sentido de assegurar o acompanhamento do(a) aluno(a) e proporcionar o apoio necessário no estabelecimento dos tendo como objetivo a promoção e o sucesso educativo do criança e do jovem.

A especificidade do espaço profissional do Serviço Social Escolar surge aquando este foi integrada nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que segundo o Decreto-lei 190/91 de 17 de maio, são:

(...) unidades especializadas de apoio educativo integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários. (Artigo 2.º do Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio). Têm como finalidade: acompanhar o aluno ao longo do seu processo escolar, intervindo nas áreas que dificultem o seu processo de aprendizagem, facilitando assim o desenvolvimento da sua identidade e a construção do seu próprio projecto de vida. A criação destes serviços constitui um factor de melhoria de qualidade do sistema educativo, uma vez que contribui substancialmente para a concretização da igualdade de oportunidades, para ação do sucesso educativo e para a aproximação entre a escola – família (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio).

No que diz respeito ao Gabinete de Apoio ao Aluno e Família existe desde 1998, tendo sido criado pelo Instituto de Apoio à Criança com base na filosofia de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e com metodologia própria, procurando dar resposta às situações problema a partir de uma intervenção local e nesse sentido surge a mediação escolar, que dinamiza, acompanha e supervisiona os diferentes gabinetes de mediação escolar.



Os gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família definem uma metodologia de abordagem individual, apoiada num clima de confiança entre técnico e aluno, e numa articulação de trabalho entre os diferentes serviços de apoio da escola e parceiros da comunidade.

São objetivos do Gabinete de Apoio à Família:

Contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social.

Constituir-se como um observatório da vida na escola, detetando as problemáticas que afetam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se refletir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada”

(Instituto de Apoio à Criança s. d, p.9)

Para além da promoção e acompanhamento das equipas pelo referido gabinete, a Mediação Escolar tem como responsabilidade:

Dar resposta às solicitações provenientes de outras escolas e de instituições no geral, quer de forma pontual, quer sistemática. A Mediação Escolar promove ainda, ações de sensibilização sobre temas emergentes, como o Bullying, no âmbito da prevenção primária, Ansiedade e Stress nos Exames, Gestão de Conflitos em Sala de Aula e Práticas Parentais Positivas.

Diminuir situações: De abandono escolar; De absentismo escolar; De violência escolar; Que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/jovem; De consumo de substâncias psicoativas. Contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida da criança; Contribuir para o desenvolvimento equilibrado das relações familiares; Promover a relação escola/família; Articular intervenções com os apoios pedagógicos existentes na escola; Promover a inter-relação entre os alunos, professores e funcionários; Criar e dinamizar a Rede de Apoio Social (RAS) (Instituto de Apoio à Criança s. d, p. 9)

No entanto, no projeto Gabinete de Apoio ao Aluno e Família não existe uma especificação relativamente ao Serviço Social, ou seja, a metodologia definida e os objetivos a alcançar são comuns a todos os técnicos, independentemente da sua formação de base. Por vezes verifica-se a existência de um simultâneo dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e Família com os Serviço de Psicologia e Orientação.

Para além disso será também importante referir que a sigla GAAP não poderá ser utilizada individualmente por outra entidade, assim a existência deste projeto nas escolas implica a celebração de um protocolo de cooperação entre o agrupamento de escolas proponente e o Instituto de Apoio à Criança, sendo que a mediação escolar, orientação, supervisão, contratação da equipa técnica e avaliação do projeto é da inteira

responsabilidade do Instituto de Apoio à Criança, sendo que durante 3 anos não haverá encargos financeiros não haverá encargos financeiros para a referida escola.

No que concerne aos Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, possibilitaram a adopção de um novo paradigma de gestão que faculta maior autonomia aos estabelecimentos de ensino bem como a descentralização e partilha do poder no processo educativo.

O principal objetivo desta medida educativa segundo Costa, Sousa & Mendes (2000):

é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar) (Costa, Sousa & Mendes, 2000, p.83).

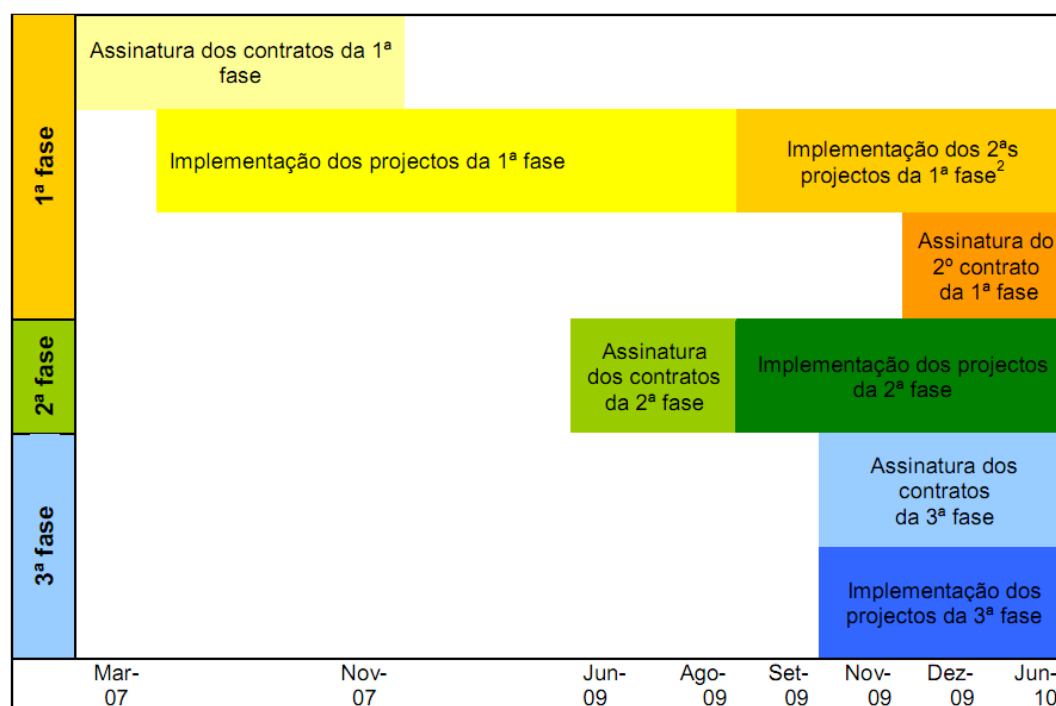
Atualmente, o Programa TEIP já entrou na 3.<sup>a</sup> geração (TEIP2), sendo que o programa foi retomado pelo Ministério da Educação a partir do ano letivo de 2006/2007 e visava a aquisição, por parte das comunidades educativas particularmente socialmente vulneráveis, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos.

Na 1.<sup>a</sup> fase, já TEIP2, foi concedida prioridade às escolas ou agrupamentos de escolas situadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em situações consideradas de risco de exclusão social e escolar.

O Ministério da Educação investiu 15 milhões de euros até 2009 nesta primeira fase do TEIP2, prevendo-se, que com as verbas do próximo quadro comunitário de apoio (2007/2013), fosse possível alargar o programa a escolas de todo o país com problemas semelhantes, esperando-se, então, um investimento total de 100 milhões de euros. Em 2008 o Ministério da Educação procedeu ao relançamento do Programa TEIP 2 através do Despacho Normativo nº 55/2008, publicado no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, nº 206, de 23 de Outubro de 2008, que visava promover o sucesso educativo dos alunos em contextos socioeducativos particulares (2.<sup>a</sup> fase).

Esta medida direccionava-se para as escolas ou os agrupamentos que apresentavam um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, detetados a partir do estudo de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem e de indicadores do próprio sistema educativo, bem como os estabelecimentos de ensino já incluídos no primeiro programa TEIP (Teixeira, 2010).

Deste modo, aos 35 agrupamentos/escolas de Lisboa e Porto, os quais faziam parte do programa desde o ano letivo de 2006/07, somaram-se 24 outros agrupamentos de escolas de diferentes regiões do continente. Mais tarde foi lançado um novo alargamento do Programa TEIP 2 (3.<sup>a</sup> fase) que teve como objetivo englobar um novo conjunto de agrupamentos de escolas e de escolas não integradas, efetivando-se assim a meta de 100 TEIP fixada pelo Ministério da Educação para o Programa, sendo que foram incluídos mais 45 agrupamentos de escolas perfazendo um total de 104 (Teixeira, 2010).



**Figura 26:** Fases de Implementação do Programa TEIP. Fonte: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2011).

Para Barbieri (2003) os TEIP:

Constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades impulsionando o diálogo da escola com as famílias, reforçando os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promovendo a integração dos estabelecimentos de ensino e a sua interacção com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes. O sistema deve compensar a desigualdade através de recursos, criação de infra-estruturas e da integração de ciclos de ensino (Barbieri, 2003, p.43).

No ano letivo 2009/10 o programa TEIP foi desenvolvido em 105 escolas públicas (agrupamentos e escolas não agrupadas) intervindo em 135 243 alunos, que segundo dados da Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular corresponderia a 10% de total de alunos inscritos nos estabelecimentos de ensino, assim vejamos na figura embaixo.

Direcção Regional de Educação	Número de Agrupamentos	Número de Alunos	Percentagem dos Alunos TEIP
Norte	38	55 353	40,9%
Centro	9	8 718	6,4%
Lisboa e Vale do Tejo	43	56 201	41,5%
Alentejo	9	9 465	6,9%
Algarve	6	5506	4%

**Figura 27:** Distribuição de alunos por Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas TEIP. Fonte: Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2011).

Algumas escolas abrangidas por este programa já tinham Assistente Social através do SPO, em outras (re) surge o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, na medida em que através do Estado, ou seja através de verbas públicas injetadas no âmbito escolar permite a contratação de técnicos, sendo que nalgumas destas situações a presença do Assistente Social na escola constituiu uma total novidade. Nestes casos, em que seria uma completa novidade, coube ao profissional de Serviço Social definir as suas próprias

linhas de orientação e metodologias de intervenção o que poderá constituir-se como um grande desafio e uma oportunidade mas também como uma dificuldade, principalmente nos casos em que o profissional tem pouca experiência e não existe uma equipa de suporte.

Deste modo dada a própria formação académica do Assistente social que assenta na pluridimensionalidade, isto é abrange, os diferentes ramos das Ciências Sociais e Humanas, o que lhe permite sendo que e para Camacho (2000, p.69):“compreender o contexto das interações em que se movimentam os diferentes agentes envolvidos no processo educacional da criança e do jovem (...).

Atualmente, a base da intervenção é idêntica (sistémica) mas as problemáticas que são alvo da intervenção realizada alargaram-se drasticamente. A intervenção do Assistente Social Escolar assume nesta dinâmica interativa a função de agente mediador, tendo como competência encontrar junto dos agentes educativos a valorização recíproca de contributos diferenciados mas simultaneamente necessários à prossecução de acções comumente partilhadas, potenciadoras de uma real inclusão e política educacional ampla dos indivíduos enquanto alunos e cidadãos.

Assim, o Assistente Social enquanto mediador escolar, procura construir competências comunicacionais e relacionais, utilizando como estratégia de intervenção: diálogo, consciencialização, responsabilização, negociação entre os diferentes agentes educativos para que estes adquiram processos de consciencialização face às funções e papeis que desempenham no contexto educativo.

De acordo com Camacho (2000):

A função do assistente social nas escolas não se limita ao espaço meramente socioinstitucional, a sua intervenção tem por finalidade estabelecer ações mobilizadoras de uma maior articulação interinstitucional e intersectorial, criando espaços de abertura nos domínios da intervenção social e mobilizando no contexto familiar, social, cultural em que se integra recursos que possam ser acionados e otimizados numa lógica de desenvolvimento social (Camacho, 2000, p.70).

Segundo Micheli (2008) a intervenção direta do Assistente Social junto do aluno irá permitir que possa (2008):

(...) estar atento aos comportamentos orientando, buscando intervenção interdisciplinar e mediação com as famílias na busca de uma nova visão da educação conforme prevê o estatuto da criança e do adolescente onde devem ser vistos como sujeitos de direitos (...) (Micheli, 2008, p.3).

Ou seja, não é imposto ao aluno que se dirija a uma instituição externa para se resolver assuntos que lhe dizem respeito na medida em que são resolvidos na escola, assim esta proximidade física entre o Assistente Social e o utente (no caso os alunos), irá facilitar a elaboração de um diagnóstico social precoce e aprofundado e a construção de uma relação de confiança e empática, elementos fulcrais para o sucesso da intervenção.

O termo diagnóstico, segundo Robertis (2011):

importado da linguagem médica significa “conhecimento” (...) é um procedimento operacional (...) Trata-se de conhecer para saber. É o trabalho que resulta de uma série de elementos esparsos recolhidos na sua análise e na escolha dos objetivos de intervenção (Robertis, 2011, p.108).

Assim o diagnóstico irá permitir ao assistente social construir, tendo por base os elementos/informação recolhida sobre a pessoa (aluno) sobre o seu contexto social, familiar, cultural, económico, uma síntese e uma interpretação/compreensão dos dados. Este processo que é dinâmico e contínuo permite ao assistente social estabelecer relações entre os diferentes elementos e fatores, bem como compreender a sua dinâmica, contribuindo assim para definir elaborar um plano de ação/intervenção (Robertis, 2011).

Assim, nas sociedades atuais assistimos a um conjunto de fenómenos contraditórios: um acesso mais democrático aos níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas; o progresso tecnológico e o consequente aumento de produtividade em vez de gerarem emprego aparecem associados, na Europa, a formas estruturais de desemprego de massas; o aumento exponencial da capacidade de produzir riqueza afirma-se em paralelo com emergência, no coração dos países ricos, de formas extremas de pobreza.

Este cenário é o resultado de um processo de “modernização” e de “progresso” que exige que seja (re) definido o papel da educação e da escola, uma vez que é no contexto dos efeitos cruzados do aumento de qualificações, de desigualdades, desemprego estrutural de massas e crescente desvalorização dos diplomas, sendo de extrema pertinência a compreensão da produção de exclusão, vista, pelo sistema escolar como algo que lhe é intrínseco.

O sistema educativo adquire nas sociedades contemporâneas um papel central nos processos de desenvolvimento integral da criança/jovem, encerrando uma dupla função ou seja de transmissão de conhecimentos e de socialização. Assim falar em socialização remete para uma escola que investe num trabalho que assenta na potencialização junta da criança/jovem de competências sociais e pessoais que lhe proporcionem o exercício pleno de cidadania.

Para Oliveira Martins (1996, p.6): “ (...) ser cidadão é estar desperto. A cidadania é um exercício de educação permanente (...).”

O mesmo será dizer que o exercício de cidadania tem subjacente a construção de processos de consciencialização, responsabilização, participação na dinâmica dos contextos familiares, sociais, culturais e escolares envolventes o que implica por parte do sistema educativo a construção de uma ação territorializada, isto é assente na educação pluridimensional e participativa de forma a ser implementado no terreno a denominada comunidade educativa, o que significa segundo Camacho (2000) que:

a escola desempenha na construção social e humana da criança e do jovem um papel de relevo na medida em que é a sua função despertar no aluno o incentivo pelo conhecimento e pelo envolvimento interativo na comunidade em que se integra (Camacho, 2000, p.179).

Em suma, a escola enquanto comunidade educativa, deve incluir não só educadores de infância e professores, como também auxiliares de ação educativa, assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, animadores socioculturais, profissionais dos centros de atividades dos tempos livres, as associações de pais, associações de estudante que trabalham no contexto dos estabelecimentos de ensino.

A comunidade educativa tem possibilidade de observar diariamente os alunos, na sua condição física, no seu comportamento e de se aperceber quando ocorreu alguma alteração que possa vir a comprometer o seu bem-estar físico, emocional, social.

Além disso as relações empáticas que podem ser estabelecidas neste contexto entre alunos e os profissionais que lá trabalham, potenciará em muitos casos a confiança dos alunos na partilha das suas angústias, mal-estar.

Assim detetar e prevenir situações que coloquem o aluno em risco social, que comprometam a sua inclusão escolar deve ser uma exigência pedagógica, além de legal e social, sendo por isso fundamental que existam profissionais na escola que estejam preparados, que detenham de competências analítico operativas, científicas e relacionais que permitam uma ação adequada, “encaixando” o serviço social nesta ótica, numa exigência pedagógica promotora e facilitadora da inclusão escolar, assumindo por isso um papel válido nesta área devido às suas competências profissionais.

De acordo com Ferreira (1995, p.353): “O termo competência vem do latim *competência*, significa aptidão, idoneidade, faculdade que uma pessoa tem para resolver um assunto, uma atribuição, poder e capacidade.”

Para Le Boterf (1995):

a competência é um saber agir responsável e reconhecido, que se traduz em diferentes aspectos como saber mobilizar, saber integrar, saber transferir recursos, conhecimentos, e capacidades em um contexto profissional (Le Boterf, 1995, p.7).

Ou seja falar em competências pressupõe falar nos conceitos, saber-saber, saber-ser, saber-estar e saber fazer.

Deste modo para que se tenha competência é necessário que se disponha de capacidades cognitivas e relacionais, sendo necessário, que estas capacidades estejam em ação e transformação, para acederem ao estatuto de competência, considerada não como um estado mas como um processo (Carvalho & Pinto 2014).



As competências profissionais remetem-nos para a qualificação profissional enquanto conjunto complexo de saber fazer, de competências que são adquiridas pela formação académica e pela experiência, dizendo também respeito aos relacionamentos sociais (Carvalho & Pinto 2014).

No que diz respeito ao assistente social e passamos a citar, assim segundo Almeida (2012):

- competências de carácter cognitivo-cultural que enquadram capacidades de argumentação; de raciocínio lógico e matemático; de interpretação e análise e de enquadramento histórico e cultural;
- competências de natureza prático-instrumental que enquadram capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões; utilização de técnicas profissionais; análise contextual e autonomização;
- competências interpessoais que enquadram capacidades relacionais, comunicacionais, de compreensão e afirmação do sentido de cidadania e análise axiológica (Almeida, 2012, pp.7-8).

Assim e com o intuito de expor as inúmeras e fundamentadas oportunidades de intervenção do assistente social no contexto escolar, será apresentada uma classificação que, pela sua singeleza, pode ser discutível. Classificamos as formas de intervenção do assistente social na escola em duas categorias: “clássicas” e “emergentes”.

Esta classificação tem apenas como propósito produzir visibilidade sobre as formas de intervenção que manifestam correspondência com a conceção ampla do Serviço Social Escolar a que temos feito referência e que, mesmo não estando atualmente efetivadas em contexto nacional, Portugal, revelam-se auspiciosas para intensificar a contribuição do Serviço Social para a otimização dos processos educativos nos demais estabelecimentos de ensino.

Não obstante, é essencial destacar que ambas as formas de intervenção, as “clássicas” ou seja, a intervenção que pode ser considerada com uma história relativamente consolidada e as “emergentes” aquelas em que a intervenção manifesta uma configuração relativamente recente, mas que coexistem e guardam entre si interrelações e interdependências diversas.

Assim e mesmo que umas sejam mais generalistas e complexas do que outras e, neste sentido, potencialmente mais efetivas, consideramos que todas as formas de intervenção do assistente social no espaço escolar, a que faremos referência a seguir, ocupam um espaço e revelam-se quando presentes importantes, especialmente, se tivermos em conta as positivas mudanças qualitativas que, como produto das influências já mencionadas, vêm ocorrendo, também, nas funções tradicionalmente desenvolvidas pelos assistentes nas escolas.

#### **4.1.1. As formas de intervenção “clássicas” em contexto escolar**

##### **4.1.1.1 Acolhimento, diagnóstico, atendimento e encaminhamento**

O acolhimento, diagnóstico, atendimento e encaminhamento dos alunos em situações de manifesta vulnerabilidade social e económica, tem constituído uma das funções clássicas do assistente social em contexto escolar devido precisamente ao percurso histórico da profissão em que o domínio mais assistencialista e imediato tem caracterizado o Serviço Social ao longo dos anos.

Na representação social das funções do assistente social, esta assume indubitavelmente maior destaque. A consideração do acolhimento e do diagnóstico como um momento específico, configurados como processos nos quais se consideram os contextos sociorrelacionais onde as vulnerabilidades sociais e económicas se revelam, no marco de um trabalho em equipa no qual o professor tem um importante papel.

Estas etapas da intervenção do assistente social são extremamente importantes na medida em que será nelas que recolhe informação sobre o contexto sociofamiliar do aluno bem como o histórico de envolvimento com os serviços, nomeadamente problemas, como surgiram, quem comandou intervenção, o que está a ser feito, outros profissionais envolvidos e sobretudo as razões do acompanhamento, e quem desencadeou o pedido de intervenção.

A utilização de variados instrumentos de investigação, como a observação participante dos alunos no contexto escolar bem como no seu contexto familiar através da realização das visitas ao domicílio, o dialogo efetuado no decorrer da entrevista e atendimento com eles e com aqueles com quem interagem, sendo que nenhum destes instrumentos é utilizado apenas centrado no aluno, mas é aplicado junto de todos aqueles que fazem parte do meio social e cultural em que se insere o aluno, permitem ao profissional ter um conhecimento holístico do aluno.

Salientamos a importância do trabalho do assistente social direcionado para compreensão das origens e causas das problemáticas sociais apresentadas pelo aluno em contexto escolar, aspeto essencial para a definição de objetivos e ações claras cujo acompanhamento, em parceria com o professor e com outros profissionais, estabelece o canal para a superação dos problemas sinalizados. No que diz respeito ao encaminhamento dos alunos para outros profissionais especializados fora da instituição escolar é realizada pelo assistente social em casos excecionais, nos quais, se verifique que estão esgotados todos os esforços junto à equipa da escola e dada a sua complexidade ou especificidade da situação assim o exija.

#### **4.1.1.2 Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos**

No que concerne à elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (por exemplo, à violência, ao uso de drogas, à gravidez precoce, bullying, necessidades educativas especiais) salientamos aqui estratégias de intervenção cuja complexidade e abrangência provocam a estruturação de diversos tipos de ações das quais participam, de forma coordenada, outros profissionais da escola. Na maioria das vezes, estes projetos surgem como resposta aos problemas concretos que se manifestam na escola ou na comunidade educativa. Porém, cada vez com maior frequência, estas estratégias aparecem definidas não apenas pela situação de cada estabelecimento de ensino, mas também pelos objetivos traçados na proposta pedagógica e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo, adotando, assim, um cariz particularmente preventivo.

Entende-se que, para contribuir no sentido de transformações reais nas formas pelas quais os indivíduos pensam, sentem e atuam, são requeridas estratégias educativas sistêmicas e permanentes, relacionadas tanto com a complexidade da subjetividade humana quanto com a complexidade dos seus processos de mudança. Deste modo, o trabalho do assistente social assume particular relevância.

#### **4.1.2. Formas de Intervenção Emergentes em contexto escolar**

##### **4.1.2.1. Diagnóstico, análise e intervenção ao nível institucional**

O diagnóstico, análise e intervenção no domínio institucional, particularmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, propondo-se a definir estratégias de trabalho potencializadoras das transformações necessárias para a otimização do processo educativo.

A caracterização e o funcionamento da escola como instituição, bem como o impacto desta nos processos de ensino-aprendizagem que nela decorrem e no cumprimento da sua função educativa em sentido mais lato, têm sido temas pouco abordados pelo Serviço Social Escolar, a qual, como já salientamos, tem focalizado muito mais a sua dimensão na componente aluno e sua família do que propriamente a dimensão psicossocial da escola.

Contudo, à medida que se admite que os indivíduos constituem e, simultaneamente, são constituidores dos contextos sociais nos quais estão inseridos, os elementos organizacionais da escola como instituição, em especial a sua subjetividade social adquirem particular importância. Estes constituem peças relevantes para uma efetiva compreensão dos processos relacionais que tem lugar na escola e que participam dos modos pelos quais os profissionais e os alunos sentem, pensam e atuam nesse espaço.

Por sua vez, a ação dos sujeitos na escola contribui para a configuração subjetiva que esta assume, estabelecendo-se uma relação recursiva entre subjetividades individuais e subjetividade social.

Os sistemas de relações que se dão entre os vários elementos que fazem parte da escola, nomeadamente os estilos de gestão, os valores, as normas, constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influenciam, direta ou indiretamente, não apenas nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também na sua satisfação com a instituição e no seu compromisso e motivação com as atividades que realizam.

Tradicionalmente, aspectos relacionados com processos grupais, liderança, estilos de gestão, motivação para o trabalho, clima e cultura organizacional, estresse laboral, etc., têm sido estudados no Serviço social que não são vistas como próximas da Serviço social Escolar, mesmo que os conhecimentos produzidos em relação a tais temas sejam essenciais para o trabalho do assistente social na escola.

A partir do processo de diagnóstico e análise das necessidades institucionais, o assistente social pode aconselhar, definir e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a promover o trabalho em equipa, modificar representações inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações, como contribuição significativa para a melhoria do funcionamento organizacional (Camacho, 2000).

#### **4.1.2.2. Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola**

Apesar de se constituir como uma necessária exigência para o bom funcionamento escolar, a proposta pedagógica, em muitas escolas, não é ainda produto de um trabalho coletivo dos integrantes da instituição, nem opera como um referente real que faculta a coerência necessária ao trabalho educativo que nela se realiza. Nalgumas escolas a proposta pedagógica constitui um instrumento formal que pouco se articula com a realidade escolar vivenciada.

Tendo em conta que a proposta pedagógica não é apenas o documento escrito, mas sim a intencionalidade educativa que se expressa de maneira viva no conteúdo e na forma que assumem as ações educativas que caracterizam o trabalho da escola, faz-se evidente

a importância de um conjunto de fatores para os quais, por sua natureza, o assistente social pode contribuir significativamente. Entre eles, podemos salientar o trabalho coletivo, a reflexão conjunta, os processos de comunicação, a negociação de interesses e de pontos de vistas diferentes, assim como os processos de mudança, criatividade e inovação.

O assistente social escolar pode intervir de múltiplas formas, visando que a proposta pedagógica constitua-se efetivamente como um instrumento útil para a organização coerente do trabalho educativo. O trabalho do assistente social pode ser particularmente importante na integração e na coesão da equipa escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, crenças e mitos; na definição coletiva de funções; e no processo de negociação e resolução de conflitos, os quais são frequentes em qualquer tipo de trabalho coletivo que implique o encontro de pontos de vistas diferentes.

#### **4.1.2.3 Caracterização socioeconómica e familiar dos alunos**

Com o propósito de contribuir para um ensino personalizado, conhecer o aluno em elementos fundamentais que possam ajudar a compreender os seus processos e condições socioeconómicas, familiares e educativas tendo em vista definir ações e objetivos atuem nas demais problemáticas apresentadas constitui, atualmente, uma exigência dos processos educativos que reconhecem o aluno na sua condição de sujeito singular.

Este reconhecimento exige ações distintas em função das suas características, nível de desenvolvimento e sistemas relacionais e contextos sociais nos quais participa. Em parceria com o professor bem como com todos os outros profissionais que integram a escola o assistente social contribui na definição e na realização de ações que permitam a caracterização de aspectos subjetivos, individuais, que possam estar marcadamente vinculados, em cada caso a tudo o que não é percebido não é visível em contexto escolar mas faz parte da condição do aluno, nomeadamente a sua família, o meio cultural onde está inserido.

A contribuição do assistente social é igualmente fulcral para a compreensão dos sistemas de relações e de subjetividade social que caracterizam as turmas, elementos que participam no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que as integram.

#### **4.1.2.3 Realização de pesquisas diversas com o objetivo de melhorar o processo educativo**

Pesquisar, como forma de melhor compreender os mais variados processos e situações que acontecem no contexto escolar, com a finalidade de tomar as decisões mais adequadas constitui uma atividade consubstancial do trabalho da escola.

No entanto, reconhece-se que a complexidade do processo educativo e, particularmente, a emaranhada teia de elementos que dele participam exigem, cada vez mais, um olhar atento para a atividade escolar e para as decisões que sobre ela devem ser tomadas. Nesse sentido, a pesquisa revela-se como um instrumento útil que pode e deve ser parte do trabalho profissional dos diferentes atores da escola, nomeadamente, dos próprios assistentes sociais.

Em função das particularidades e necessidades da escola e com profundo sentido ético, o assistente social, em articulação com outros profissionais da escola, pode realizar pesquisas com alunos, professores, pais e membros da comunidade sobre questões que, por sua importância, contribuam com informações relevantes para a otimização do processo educativo entendido no seu sentido mais lato, assim como para aperfeiçoar o funcionamento organizacional e promover o bem-estar social e o desenvolvimento daqueles que participam no contexto escolar.

#### **4.1.2.4. Promover de modo crítico, reflexivo a implementação das políticas sociais**

O reconhecimento de que a efetivação de qualquer modificação ou inovação idealizada fora do contexto escolar passa, necessariamente, pela forma como os atores da escola a assumem tem sido demonstrado na produção científica sobre inovação educativa. No

entanto, na tentativa de introduzir as políticas sociais, este aspeto é pouco considerado e constitui como um dos múltiplos fatores que explicam a distância que, muitas vezes, se observa entre o que é concebido na política e sua real expressão no contexto escolar.

Promover a implementação das políticas sociais não tem sido foco da ação intencional do assistente social na instituição escolar, devido à tendência dominante que, como apontamos, parece conceber o processo de ensino-aprendizagem fora da complexa rede de elementos que configuram sua qualidade. Porém, quando se adota um olhar mais abrangente da vida escolar, não centrado exclusivamente na dimensão educativa, mas também na sua dimensão psicossocial, a importância do trabalho do assistente social em relação à implementação das políticas sociais no espaço escolar evidencia-se com clareza.

Em trabalho anterior, Martínez (2007), a partir da produção no campo da inovação educativa e da experiência de trabalho em relação à implementação da política de inclusão escolar, apresenta um conjunto de ações que o assistente social pode realizar de forma sistémica, considerando a complexidade que toda mudança institucional implica, para contribuir de forma produtiva para a incorporação da política à vida cotidiana da escola.

Entre elas destacam-se:

- analisar criticamente as políticas a serem implementadas, reconhecendo os seus pontos fortes e os seus aspectos vulneráveis, visando à difusão dos seus fundamentos na comunidade escolar;
- analisar as experiências na implementação de políticas similares ou da mesma política em outros contextos, visando definir estratégias específicas para o contexto em que atua;
- detetar os pontos que possam constituir obstáculos para os processos de mudanças e definir estratégias para neutralizá-los;
- promover formas abertas de comunicação e de gestão participativa que possibilitem o envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões;



- favorecer a coesão da equipa e potencializar a receptividade da comunidade educativa às mudanças;
- contribuir para a difusão de conhecimentos que possam favorecer a criatividade e a inovação;
- contribuir para enfrentar e negociar os conflitos que comumente acompanham os processos de mudanças;
- favorecer a criação de sistemas de estímulos e de premiação dos resultados positivos alcançados.

A análise em torno destes aspetos tem subjacente que, no exercício da sua prática profissional no contexto escolar, promotor de educação inclusiva, a sua ação procure estabelecer no espaço educativo estruturas comunicacionais e relacionais que permitam a escola direccionar a sua ação para uma estratégia global de educação: criar uma cultura que valorize, no interior das escolas, a solidariedade e o espírito de equipa, em detrimento do individualismo e do espírito de competição, incentive o trabalho com as famílias, isto é de uma educação que se constrói na e pela via da cooperação e da complementaridade, assente em processos de desenvolvimento e mudança social.

A inclusão é um processo complexo, que engloba diversas esferas da vida do ser humano, quer ao nível formal quer informal, portanto uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social.

#### **4.2 Serviço Social como agente de mudança na educação inclusiva**

Pensar a intervenção do assistente social na área de educação exige pensar na própria política educativa quer na sua dinâmica quer na sua estrutura, o que significa dizer que a área escolar é uma das imensas possibilidades de intervenção do Serviço Social no domínio educativo, portanto o facto de a Escola representar simbólica e objetivamente de forma mais completa a área da educação, muitas vezes este privilégio da área escolar conduz a uma visão reducionista e equivocada da política educativa.

Todavia as incertezas sobre as funções a ser desenvolvidas pelo assistente social refletem desconhecimento de ambas as partes, por um lado, expressa-se sobre a possibilidade de sobreposição de funções e competências com relação às ações educativas que se dirijam para uma formação pautada na construção da cidadania, por outro, causa profundo mal estar ao vincular a presença do assistente social à consolidação de práticas assistencialistas no universo escolar (Iamamoto, 1996).

Assim sendo, o Assistente Social intervêm não apenas com base na política educativa assente no trinómio aluno, família e comunidade, como também no domínio dos direitos sociais, construção de um projeto político-pedagógico voltado para a ampliação e garantia dos direitos com o intuito de garantir a qualidade dos serviços prestados no sistema educativo. A perspetiva de uma educação alicerçada na luta pela conquista e ampliação da cidadania é o domínio central da intervenção do Assistente Social.

Nesta realidade, a necessidade de implementar o Serviço Social dentro das instituições de ensino público é tida como uma resposta para minimizar, contornar as questões sociais, com uma importante intervenção junto dos alunos, com ações socioeducativas nomeadamente através da organização de atividades com os pais e responsáveis, com a comunidade local, com os próprios alunos e agentes educativos para tratar de questões relacionadas com os problemas e desafios socioeducacionais; seminários sobre os direitos sociais voltados para a discussão dos problemas sociais e educacionais, e projetos sociais direccionados a crianças e jovens que se encaixem nesse perfil (Camacho, 2000).

Nos dias de hoje, a Escola, principalmente as públicas, contam com uma população vulnerável do ponto vista social e económico em que algumas delas vivem em situação de risco social, reflexo de um mundo globalizado e desigual, a qual a Escola não é indiferente. Diante disto, é preciso estruturar a política educativa de forma ampla e holística perante as transformações societárias desafiadoras, por entre essas necessidades de trabalho profissional, encontra-se a luta pela inserção do assistente social na esfera educativa.

A presença dos assistentes sociais nas Escolas reflete uma tendência de compreensão da própria educação numa dimensão mais integral, envolvendo os processos socioinstitucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação assente na cidadania, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso e usufruto dos direitos sociais é crucial.

Os problemas sociais não podem ser encarados de modo individualizado, sem relação com as causas estruturais que os produzem. Assegurar o direito à educação significa garantir o acesso/usufruto e a permanência das crianças e jovens na escola, discussão que obrigatoriamente, cruza temas da realidade social, política, económica e cultural. Deste modo é dentro desta complexidade que devemos recorrer cada vez mais à integração de medidas setoriais, ao articular de respostas ainda hoje muito segmentadas às necessidades sociais, de modo a alcançar resultados.

Será importante referir que a inserção do Serviço Social na educação facilitará a efetiva democratização do acesso do indivíduo à educação, a qualidade do ensino bem como o seu desenvolvimento cultural, implementando assim na Escola a sua função social, na proteção e promoção de direitos dos alunos e trabalhando com as demais problemáticas sociais existentes nas escolas públicas através da realização de atividades e ações que visam garantir a permanência da referida população nas instituições educacionais.

Entre estas atividades encontram-se as ações interinstitucionais dirigidas para a mobilização da rede de protecção social local, como os serviços de ação social escolar ligados aos diversos campos dos direitos sociais e os programas e projectos sociais das demais instâncias governamentais. Dentro destas ações encontram-se aquelas que vão desde o encaminhamento ao atendimento nos demais serviços até a inclusão em programas sociais que incorrem diretamente sobre as condições objetivas da população no que diz respeito à permanência dela ou de alguns dos seus elementos no sistema educativo.

Considera-se que a práxis profissional do Serviço Social não se resume a uma única necessidade, a sua especificidade está no facto de intervir sobre várias necessidades, assim, para que esta prática contribua no processo educativo, é preciso que seja crítica e participativa e esteja relacionada com as dimensões estruturais e conjunturais da realidade, ou seja, baseada no conhecimento da realidade na sua plenitude.

É ainda necessário assumir o efetivo conceito de Serviço Social e acreditar que esta profissão pode levar à mudança, revelando-se como fundamental nos dias de hoje, sendo fundamental entender o quanto o Serviço Social é importante nas equipas multidisciplinares, não se centrando apenas no indivíduo mas também na família e no meio envolvente, tornando a intervenção mais completa e eficaz.

Preparando o indivíduo para ultrapassar a situação problema e, caso confrontado com a mesma no futuro, ser capaz de ultrapassá-la, com as ferramentas anteriormente adquiridas, a isto se chama empowerment.

Os pilares da intervenção do Serviço Social nas escolas são o estudo/conhecimento do contexto socioeducativo do aluno, promove ações que têm como objetivo impulsionar a interação entre escola - indivíduo e comunidade e consciencializa os diferentes agentes educativos para o trabalho em equipa. A sua intervenção assenta numa abordagem sistemática com três pressupostos:

- Troca e partilha de informação;
- Renegocia os papéis, criar espaços de modo a existir a lógica de horizontalidade;
- Renegocia as fronteiras entre a escola e a família. (Menezes, 2012).

O Assistente Social tem como objetivos específicos a desenvolver:

- O atendimento e acompanhamento socioeconómico aos alunos e suas famílias;
- Encaminhamento para as entidades e serviços especializados;
- Articulação com a equipa multidisciplinar para uma melhor abordagem aos possíveis problemas existentes na escola;

- Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios socioeducativos;
- Promover as ações comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático;
- Desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral, relativamente às condicionantes socioeconómicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem;
- Elaboração e desenvolvimento de ações de formação de modo a sensibilizar os alunos e respetiva comunidade educativa para certas problemáticas sociais como por exemplo a toxicodependência, violência doméstica, Necessidades Educativas Especiais, insucesso escolar, absentismo, bullying, entre outros.

Assim poder-se-á dizer que o trabalho desenvolvido pelo assistente social insere-se numa ótica multidisciplinar, que é válido em contexto escolar mas que se o trabalho for realizado de modo partilhado com os demais agentes educativos entre professores, psicólogos, assistentes operacionais, encarregados de educação, diretores de turma, família, comunidade e aluno, será benéfico não só para os profissionais, devido às mais valias que advêm da troca e partilha de saberes, sendo vantajoso para o sucesso, eficácia da intervenção mas e também para o aluno, família e a própria escola.

## 2. Elementos de análise para nortear o Serviço Social na Educação-Sociedade

A atuação do Serviço Social no sistema educativo português integra-se legalmente através dos seguintes documentos:

- Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, Pessoal não Docente, Regime Estatutário;
- Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio, Serviços de Psicologia e Orientação;
- Decreto-lei nº 193/2010 de 25 de março, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família;
- Portaria nº 63/2001 de 30 de Janeiro, Pessoal não Docente, Carreiras/Funções;
- Despacho 147-B/ME/96, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Assim e fazendo uma análise aos vários instrumentos legais que atrás foram mencionados, em termos de objetivos de atuação poder-se á dizer que o:

- Segundo o Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho:

Artigo 2.º Pessoal não docente 1 — O pessoal não docente integra o conjunto de funcionários e agentes que, no âmbito das respectivas funções, contribuem para apoiar a organização e a gestão, bem como a actividade sócio-educativa das escolas, incluindo os serviços especializados de apoio sócio-educativo. 2 — O pessoal não docente integra-se nos grupos de pessoal técnico-profissional, administrativo, de apoio educativo e auxiliar. 3 — O pessoal não docente integra ainda o pessoal que desempenha funções na educação especial e no apoio sócio-educativo, nomeadamente o que pertence às carreiras de psicólogo e de técnico superior de Serviço Social, integradas nos serviços de psicologia e orientação, o qual se rege por legislação própria, sem prejuízo da sua sujeição aos direitos e deveres específicos estatuídos no presente diploma. A finalidade em compreender a especificidade do espaço profissional do Serviço Social na educação, escolas, permite que se desenvolva uma análise compreensiva em torno de dois eixos interrelacionados, por um lado a função que tem sido desenvolvida por este profissional e por outro lado a interação que estabelece com os restantes agente educativos no exercício da função de mediador social.

- Decreto- Lei nº 190/91 de 17/05, Serviços de Psicologia e Orientação, pretende promover condições que assegurem a integração escolar e social dos alunos e facilitem a sua transição para a vida ativa ou continuação de estudos ao nível superior.

- Decreto-lei nº 193/2010 de 25 de março, Gabinete de Apoio ao Aluno:
  - Prevenir o absentismo e o abandono escolar;
  - Prevenir situações de risco;

- Estabelecer estratégias de intervenção de combate à exclusão social dos alunos e famílias;
- Promover a participação activa das famílias na vida escolar dos seus educandos
- Promover relações de cooperação/articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa.

- Portaria nº 63/2001 de 30 de Janeiro, cria novas carreiras no âmbito do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior e as responsabilidades e exigências atribuídas:

Anexo- Conteúdos Funcionais

2- Carreira Técnico Superior de Serviço Social

Articular com os vários profissionais e serviços especializados da comunidade.

a) Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios sócio-educativos) Promover as acções comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático; c) Desenvolver acções de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação e da comunidade em geral, relativamente às condicionantes sócio-económicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem; d) Apoiar os alunos no processo de desenvolvimento pessoal; e) Colaborar, na área da sua especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos na perspectiva do aconselhamento psicossocial; f) Colaborar em acções de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação na área da sua especialidade; g) Propor a articulação da sua actividade com as autarquias e outros serviços especializados, em particular nas áreas da saúde e segurança social, contribuindo para o correcto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa dos alunos com necessidades especiais, e participar no planeamento das medidas de intervenção mais adequadas (Portaria nº 63/2001 de 30 de Janeiro).

- Despacho 147-B/ME/96, Territórios Educativos de intervenção Prioritária são objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Assim, compreender a intervenção que tem vindo a ser incrementada pelo Serviço Social no sistema educativo português poderá ser percecionado através da análise aos vários instrumentos legais que preveem a contratação de assistentes sociais para os estabelecimentos de ensino. A legislação existente, que possibilita a inserção de assistentes sociais no contexto educativo, não é clara, por vezes até é omissa, mais especificamente e relativamente à inserção do assistente social na composição da equipa técnica, em serviços, gabinetes (embaixo serão analisados) existentes nos

estabelecimentos de ensino, cujo objetivo da sua ação vai ao encontro do trabalho que pode vir a ser desenvolvido por um assistente social, nomeadamente a promoção do bem estar, qualidade de vida de todos os que se inserem na comunidade educativa.

Aliás parece haver um contrassenso entre os vários instrumentais legais na medida em existe legislação que prevê a contratação de assistentes sociais nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente o Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, para além disso e em termos funcionais no que diz respeito às funções do assistente social, a legislação é clara, no que concerne ao que os vários profissionais que se inserem na categoria de pessoal não docente podem vir a desenvolver, o que está previsto na Portaria nº 63/2001 de 30 de Janeiro, no entanto existe um vazio em termos legais que são geradores de ambiguidade no que concerne à pertinência do Serviço Social no contexto educativo, senão vejamos:

- Decreto-Lei nº 190/91, de 17/05, Serviços de Psicologia e Orientação, tendo sido alterados pelo decretos-lei nº 300/97 de 31 de outubro e posteriormente pelo Decreto-lei nº 9022/99 de 06 de maio.

Este serviço tem por finalidade promover a melhoria do ensino a partir de uma maior aproximação entre a escola-família-comunidade, sendo que e embora o assistente social possa ser integrado neste serviço na medida em que de uma forma generalista as suas funções vão ao encontro do atrás exposto e o próprio Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, refere que quer o assistente social quer o psicólogo podem estar inseridos nos Serviços de Psicologia e Orientação, no entanto, considera-se que não há clareza no que diz respeito ao trabalho que pode vir a ser desenvolvido por um assistente social, e que sobretudo tem que ser um assistente social a estar inserido nos Serviços de Psicologia e Orientação, passando assim a apresentar parte do preâmbulo:

Relativamente à composição das equipas técnicas que irão desempenhar funções nos serviços, considerou-se que deveria ser estipulada a possibilidade de cada escola ou área escolar, de acordo com as necessidades e disponibilidades, contar com a colaboração de outros profissionais, além dos que constituem a equipa permanente de cada serviço. De facto, a eficácia dos serviços de psicologia e orientação depende em grande medida da dinâmica interdisciplinar que os seus técnicos forem capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade em que se integram, congregando a colaboração de outros



serviços e promovendo o diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo (Decreto-Lei nº190/91, de 17/05, Preâmbulo).

Para além disso e tendo em conta a própria designação deste serviço “Psicologia e Orientação” que reforça e evidencia a área da psicologia, neste caso valoriza o psicólogo:

Ao criar os serviços de psicologia e orientação, o presente diploma visa dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das acções de apoio psicológico e orientação escolar e profissional, previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo ((Decreto-Lei nº190/91, de 17/05, Preâmbulo).

Este decreto-lei acaba no nosso entender por deixar um pouco ao critério dos estabelecimentos de ensino a decisão de optar naturalmente por um psicólogo e não por outro profissional não docente, na medida em que embora seja valorizado o trabalho multidisciplinar o certo é que nesse mesmo preâmbulo refere o seguinte:

A experiência existente em muitas escolas, de trabalho conjunto de psicólogos e de professores, bem como a prática seguida em muitos outros países, aconselharam a que se definisse uma matriz funcional constituída por aqueles dois tipos de profissionais (Decreto-Lei nº190/91, de 17/05, Preâmbulo).

Não se quer com isto considerar ou até referir que o trabalho da área da psicologia não deve ser valorizado no âmbito escolar, até porque atendendo aquilo que são as problemáticas que emergem nestes espaços socioinstitucionais, que são cada vez mais de extrema complexidade e que por detrás dos mesmos existem problemas, ou até mesmo dificuldades que carecem naturalmente de intervenção por parte do psicólogo, mas sim evidenciar que embora o assistente social possa estar inserido no contexto educativo no domínio dos mais variados programas ou inserido tendo por base alguns decretos-lei o certo é que não há por parte do Ministério da Educação preocupação em delimitar através de legislação a especificidade do espaço profissional do assistente social, no que concerne por exemplo à composição da equipa técnica, criando vazios socioinstitucionais em termos de intervenção social e questionamento relativamente à validade e necessidade do Serviço Social no contexto educativo.

Sendo e tendo por base ainda este decreto-lei, em artigo algum do mesmo é referenciado de modo claro, objetivo que este Serviço de Psicologia e Orientação pode ter um assistente social, assim e reforçando esta ideia, no preâmbulo e tal como já foi referido apenas é manifesto que pode ser um profissional de qualquer área científica a compor o referido serviço.

No que concerne ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família que e de acordo com o artigo 2º:

Os GAAP têm como missão contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social constituindo-se como um observatório da vida na escola, detectando as problemáticas que afectam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se reflectir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada (Decreto-Lei nº art.2º).

Analisando o referido artigo depreende-se que e tendo em conta mais uma vez as ações que podem ser desenvolvidas pelo assistente social que este é um espaço que faz sentido que o profissional de Serviço Social se insira na medida em que é sua função detetar as problemáticas e tem como finalidade da sua ação a integração/mudança social.

No entanto e se tivermos em conta a composição das equipas do Gabinete de Apoio ao Aluno e Família mais uma vez deparamo-nos como uma barreira no domínio legal na medida em que e passo a citar:

O GAAP é constituído por: a) Um psicólogo; b) Um animador sócio-cultural; c) Um profissional das Ciências Sociais ou da Educação; d) Um professor da escola, ou no caso de escolas agrupadas, um professor de cada escola (Decreto-Lei nº art.4º)

Ou seja não é claro nem é tão pouco obrigatório que na composição deste gabinete faça parte um assistente social, podendo estar, na medida em que na alínea c) possibilita a sua inserção no espaço escolar bem como de qualquer outro profissional, por exemplo sociólogo, educador social.

No que concerne ao Despacho 147-B/ME/96, Territórios Educativos de intervenção Prioritária e segundo um estudo encomendado pela Direção Geral de Educação (2012):

entre 1 de Setembro de 2010 e 31 de Agosto de 2011, o número de professores e de técnicos nos TEIP aumentou, mais 965. Foram contratados professores (491), animadores (186), técnicos de serviço social (84), psicólogos (45), mediadores (40), educadores sociais (37), entre outros (Direção Geral de Educação, 2012, p.54).

O que poderá ter a ver com os destinatários de intervenção deste programa:

Os agrupamentos de escolas que integram o programa TEIP são frequentados por um grande número de alunos que pertencem a grupos identificados como em risco de exclusão escolar e social, como a etnia cigana, imigrantes ou filhos de imigrantes cuja língua materna não é a língua portuguesa. Estes alunos, assim como outros que não pertencem a estes grupos em particular, são oriundos de famílias em situação de pobreza, desemprego, dependências, etc. A promoção da inclusão de todos os alunos na escola passa por uma abordagem que vai muito além das paredes da sala de aula e que assenta numa intervenção integradora, envolvendo professores, pessoal não docente, técnicos das áreas das ciências sociais e humanas, famílias e comunidade, onde se tenta promover a permanência do aluno na escola e a melhoria das aprendizagens (Despacho 147-B/ME/96).

Ou seja e analisando são grupos claramente em risco de exclusão que carecem de uma intervenção nos mais variados níveis nomeadamente social, económico e educativo, e poderá associar-se à profissão de Serviço Social, a intervenção junto destas populações, que estão em situação de risco social, justificando assim a inserção de assistentes sociais neste tipo de projetos.

Para além disso os próprios objetivos do programa podem levar a que e tendo por base a representação social que há do assistente social se considere que se ajusta à concretização dos objetivos previstos, que são:

melhorar os resultados escolares e promover a qualidade do percurso escolar dos alunos, eliminar a interrupção precoce do percurso escolar e o absentismo, diminuir a indisciplina e reforçar o estabelecimento de relações da escola com as famílias e a comunidade (Despacho 147-B/ME/96).

Para além da análise aos instrumentos legais que possibilitam a inserção de assistente sociais foram recolhidos e analisados alguns dados estatísticos que nos permitem constatar quantificar os assistentes nos estabelecimentos de ensino.

O campo de intervenção do assistente social nas escolas adquire no sistema educativo pouca visibilidade aspeto este realçado na pesquisa efetuada, assim vejamos os dados recolhidos.

Será de todo pertinente referir que a investigadora considerou que para saber se o número de assistentes sociais existentes nos estabelecimentos de ensino é representativo de uma efetiva presença destes profissionais nas escolas portuguesas, seria necessário primeiro saber quantos estabelecimentos de ensino existem em Portugal.

De acordo com dados referentes e disponíveis no site da Direção Geral da Educação, no ano letivo de 2012-13 existiam 713 agrupamentos de escolas e 95 escolas não agrupadas, ou seja no referido ano letivo (realçando que a informação mais recente sobre o número de estabelecimentos de ensino remonta precisamente ao ano letivo de 2012-13) é de 908 escolas, agrupamentos e escolas não agrupadas.

Ano letivo	2001/02	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Unidade orgânica											
Agrupamentos de escolas	667	771	847	846	840	822	824	824	794	787	713
Escolas não agrupadas	4 811	1 145	493	493	450	414	364	352	380	280	95

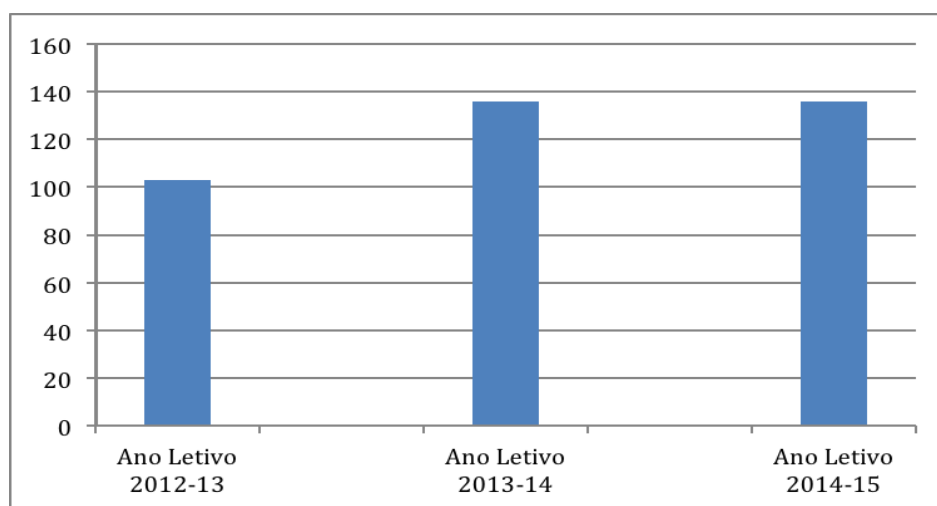
**Tabela 6:** Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas do Ministério da Educação e Ciência, no Continente (2001/02; 2003/04 a 2012/13). Fonte: Elaboração Própria baseada nos dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (2015).

Deste modo e por constrangimentos não apenas geográficos e financeiros, mas também sobretudo relacionado com o elevado número de estabelecimentos de ensino (agrupamentos e escolas não agrupadas) 908, que dificultaria recolher e analisar em tempo útil a informação pretendida, recolheu-se informação junto da Direção Geral de Educação no que concerne às ofertas de escola para assistentes sociais, reduzindo o

nosso campo de investigação, possibilitando assim ter uma noção mais concreta do número de assistentes sociais existentes nos estabelecimentos de ensino.

No entanto e dado não ter havido resposta aos contactos efetuados com a referida entidade a investigadora através de informação não oficial disponível no espaço do assistente social conseguiu ter acesso às ofertas de escola para assistentes sociais. Contudo e não sendo estes dados oficiais, procedeu a uma análise dos vários estabelecimentos de ensino que constavam nessa lista de ofertas de escola do espaço do assistente social e verificou que no ano letivo 2014-15 de 65 ofertas de escolas existiam 45 ofertas para escolas TEIP ao nível nacional, assim procedeu mais uma vez ao contacto com a Direção Geral de Educação mais especificamente a Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo que disponibilizou a seguinte informação que segue embaixo:

Segundo dados oficiais da Direção Geral da Educação-Ministério da Educação (2015) mais especificamente da EPIPSE - Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo referentes ao ano letivo de 2014-15 revelam existiam 136 escolas TEIP.



**Gráfico 3:** Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas TEIP- Território Educativo de Intervenção prioritário do Ministério da Educação e Ciência, no Continente (2012/13; 2013/14 a 2014/15) Fonte: Elaboração própria, Dados fornecidos pela EPIPSE, (2015).

No ano letivo 2012-13 segundo a EIPSE o Programa foi desenvolvido em 104 Agrupamentos, nos estabelecimentos de educação e ensino públicos em Portugal, com a seguinte distribuição:

Direcção Regional de Educação	Número de Agrupamentos
Norte	38
Centro	9
Lisboa e Vale do Tejo	44
Alentejo	8
Algarve	5
Total	104

**Tabela 7:** Distribuição do Programa TEIP por Direcções Regionais de Educação e Agrupamentos, 2012-13. Fonte: Elaboração Própria, Dados fornecidos pela EIPSE (2015).

No que concerne ao ano letivo de 2013-14, verificou-se um ligeiro aumento do nº de escolas TEIP, de 103 passou para 137 escolas TEIP.

Direcção Regional de Educação	Número de Agrupamentos
Norte	49
Centro	11
Lisboa e Vale do Tejo	49
Alentejo	17
Algarve	11
Total	137

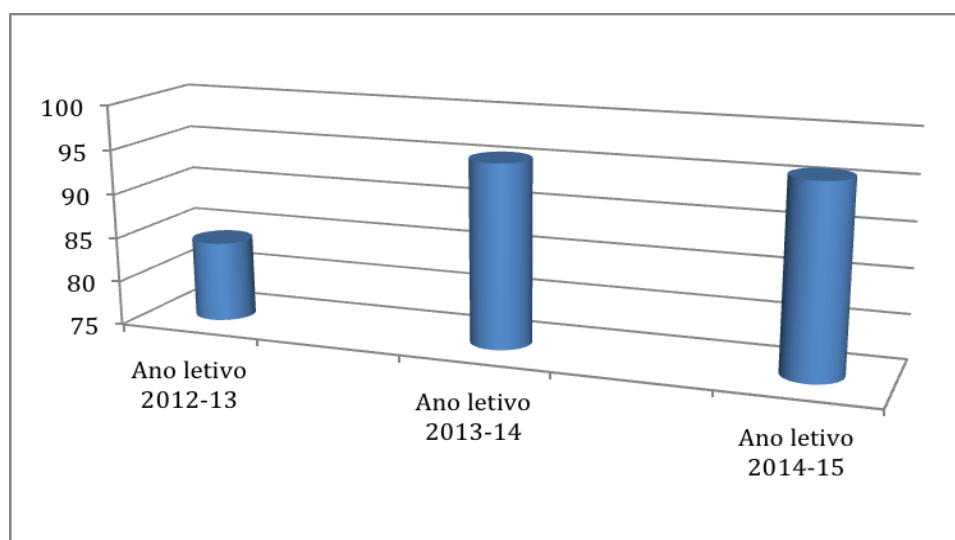
**Tabela 8:** Distribuição do Programa TEIP por Direcções Regionais de Educação e Agrupamentos, 2013-14. Fonte: Elaboração própria, Dados fornecidos pela EIPSE, (2015).

Relativamente ao ano letivo 2014-15 podemos verificar que se manteve o número de escolas TEIP, 137.

Direcção Regional de Educação	Número de Agrupamentos
Norte	49
Centro	11
Lisboa e Vale do Tejo	49
Alentejo	17
Algarve	11
Total	137

**Tabela 9:** Distribuição do Programa TEIP por Direções Regionais de Educação e Agrupamentos, 2014-15. Fonte: Elaboração própria, Dados fornecidos pela EPIPSE, (2015).

Tendo em conta o universo dos agrupamentos escolares em Portugal e o número de escolas TEIP a distribuição de assistentes sociais será apresentada de seguida:



**Gráfico 4:** Distribuição de Assistentes Sociais nos Programas TEIP nos estabelecimentos de ensino entre 2012-2014. Fonte: Elaboração própria, Dados fornecidos pela EPIPSE, (2015).

Embora se possa dizer, tendo por base dados fornecidos pela Direção Geral de Educação, que houve um aumento do número de assistentes sociais no âmbito dos TEIP tal não será significativo na medida em que são 908 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e no último ano letivo existiam 95 assistentes sociais pelo menos em 137 escolas TEIP, sendo e será pertinente referir que há o conhecimento de que a prática do assistente social não se encontra apenas nestas escolas com este tipo de programas, no entanto também se sabe que embora existam poucos ou quase nenhuns dados em relação a esta profissão neste contexto, tendo por base o contacto que foi efetuado com algumas escolas foi-nos transmitido não possuírem assistente social.

Deste modo considera-se que o maior entrave à existência de assistentes sociais terá a ver com inespecificidade do espaço profissional não permitindo que seja demarcado o seu espaço de intervenção perante outros profissionais.

Certo é que por vezes se considera que a ação a desenvolver pelo assistente social insere-se em formas de intervenção clássicas e casuísticas, ou seja ações que se centram apenas no aluno e quanto muito na sua família. Salienta-se a dimensão prática/operativa, numa perspectiva conservadora de resolução dos problemas individuais e familiares e de integração do indivíduo na sociedade.

A contribuição, do Serviço Social integrado em equipas multidisciplinares é indubitavelmente uma mais valia na medida em que a sua intervenção caracteriza-se por articular diferentes formas de organização e ter sempre uma leitura privilegiada do contexto social e familiar do aluno que advém precisamente dos instrumentos que utilizam nomeadamente a entrevista ou a visita domiciliária.

Assim e segundo Bressan (2001) o Serviço Social poderá transportar para o espaço interno da escola aspetos da comunidade educativa, uma vez que para intervir no interno, escola/aluno, precisa conhecer a realidade envolvente, na qual se insere o aluno.

Os estudos de Almeida (2003, p. 74) incidem sobre a intervenção do Assistente Social e sua contribuição para o contexto educacional, sendo que se considera que o contexto



educativo torna-se para o assistente social atualmente não apenas um futuro espaço de intervenção, mas sim uma componente concreta da sua intervenção em distintas áreas.

Portanto a intervenção do assistente social no contexto educativo terá como desafio, a interdisciplinaridade, além de intervir nos diversos domínios sociais nos quais se manifestam tanto nas relações externas, como a família e a sociedade, quanto nas relações internas que compõem a educação.

A interdisciplinaridade faculta a potencialização do aprendizado e propicia aos educadores uma maior interação com os alunos. As reconfigurações contínuas da sociedade fazem com que os profissionais sejam flexíveis, criativos e saibam trabalhar em grupo. Estas competências devem fazer parte das práticas dos profissionais envolvidos no processo pedagógico das instituições de ensino.

O cotidiano escolar é um espaço muito vasto para intervenções preventivas relacionadas com o universo infanto-juvenil, como a sexualidade precoce, consumo de substâncias psicoativas, violência entre pares, alunos que se encontrem nas mais variadas situações de risco social, são intervenções que envolvem a família, a escola, a sociedade e o Estado. Este universo de complicadas expressões sociais, não pode continuar sendo percecionado como uma rotina natural, portanto, para que esta intervenção contribua no processo educativo é preciso que seja inclusiva e baseada na totalidade do contexto social em que está inserido o aluno, fazendo sentido a inserção do Assistente Social.

Os profissionais de Serviço Social indiscutivelmente foram preteridos em relação a uma profissão que foi preparada para o campo do ensino/lecionação, ignorando-se a preparação académica e profissional do Assistente Social.

Assim e tendo por base a sua formação académica assente na pluridimensionalidade que lhe permitem atuar na realidade social na sua vertente sistémica, detém de um papel importante no contexto educativo, sendo da sua competência encontrar junto dos indivíduos potencialidades para a mudança, sendo que por isso ele estuda/conhece os contextos familiares, sociais, culturais dos alunos, promove ações facilitadoras da

interação aluno-família-escola e cria bem como desenvolve espaços comunicacionais e relacionais entre os vários agentes educativos facilitadores de uma efetiva cidadania, inclusão de todos os interlocutores do processo educativo.

## CONCLUSÃO

*O que o social faz, o social pode desfazer*  
Bourdieu

Pensar a educação como processo social individual pressupõe identificá-la como potenciadora, produtora e reprodutora das identidades familiares, sociais, culturais dos seus alunos.

A escola do século XXI não poderá assumir um papel de indiferença face a diversidade social e cultural que veste e reveste o interior e exterior da comunidade educativa, o que pressupõe que seja de facto uma escola que ensina não apenas a saber, ou a saber fazer mas uma escola que se preocupa em ensinar-se e ensinar aos seus alunos a saber ser a saber estar, ou seja uma escola promotora de inclusão, uma escola virada para o exercício pleno de cidadania. Tal implicará que a escola enquanto sistema social aberto ensine a pensar, a questionar à luz de princípios, valores não morais, moralistas mas éticos, um escola voltada para o ensinar a ler, ensinar a pensar, ensinar a refletir, ensinar a respeitar.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (Canivez, 1991, p. 33).

Assim e dada a centralidade que o sistema educativo assume nas sociedades contemporâneas encerrando uma dupla função de não apenas transmitir conhecimentos mas também uma função essencial e insubstituível na consolidação das sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos, falar em educação remete-nos para o conceito de cidadania.

O que significa que à escola incumbe incrementar competências que superem a mera aprendizagem de conhecimentos formalizados e homogeneizados e insira nos currículos escolares as especificidades que reconhecem a diversidade contextual envolvente,

conferindo à estrutura escolar o dinamismo que enfatiza e engrandece os quadros e modos de vida da população escolar.

Enquanto espaço e serviço público, a educação tem como finalidade promover a socialização dos indivíduos e possibilitar o acesso e sucesso de todos os seus alunos, bem como promover a segurança, participação e formação para a cidadania.

a cidadania é a responsabilidade perante nós e perante os outros, a consciência de deveres e de direitos, o impulso para a solidariedade e para a participação, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto ou o que está errado, a vontade de aperfeiçoar e servir, o espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e a acção que se pensa (Sampaio,1999,p.5)

A importância central da educação para a cidadania é ocasionada pelas perturbações e reptos do nosso tempo, que apelam para um maior sentido de participação na vida social e política, num contexto de abertura pessoal aos valores cívicos.

Deste modo e porque a educação é fundamental para o desenvolvimento integral e bem estar das pessoas, sociedades, permitindo a mobilidade, ascensão social de algumas delas, é perentório que seja capaz de acolher todos os alunos, em prol de uma efetiva inclusão, o que implica flexibilidade e adaptabilidade no que diz respeito às características, realidades sociais e culturais dos seus alunos, em suma uma escola que aceita e respeita a diversidade, reconhecendo as diferenças individuais como um valor positivo.

a mobilidade social, a possibilidade de ascensão social – ou ainda, por outras palavras, a possibilidade de passar de uma classe social a outra – estaria altamente condicionada, entre outros, por estes “capitais de origem” e pelos seus estados respectivos e, naturalmente, pela possibilidade de intervenção sobre ou transformação destes (nomeadamente, através do percurso escolar (Pinto,2005, p.2).

Atendendo que cada vez é maior o número de indivíduos vulneráveis do ponto de vista social e económico (sobretudo rapazes) de etnia cigana, de minorias étnicas nos estabelecimentos de ensino especial, bem como alunos com deficiências acentuadas no ensino regular, compete ao sistema de ensino promover uma educação inclusiva que ofereça um tratamento adequado aos indivíduos com necessidades educativas especiais

e com deficiência, um ensino inclusivo de qualidade que garanta uma boa educação a todos os seus alunos.

Embora esta seja uma tarefa árdua, segundo Bourdieu (1998):

(...) um sistema de ensino que se fundamenta numa pedagogia de tipo tradicional não pode desempenhar a sua função de inculcação senão enquanto se dirigir a estudantes dotados do capital linguístico e cultural – e da aptidão para o fazer frutificar – que ele pressupõe e consagra sem nunca o exigir expressamente e sem o transmitir metodicamente. Segue-se que, para um tal sistema, a prova verdadeira é menos a do número do que a da qualidade social do seu público (Bourdieu, 1998,p.137).

Indubitavelmente que não se poderá negar ou até mesmo não ignorar o trabalho que tem sido desenvolvido pelos vários ministros que têm ficado com a responsabilidade de assegurarem a educação, em permitir através da criação de um conjunto de medidas sociais, políticas, que a educação seja para todos. Todavia se não é inegável que houve um esforço em nos aproximarmos daquilo que serão os indicadores de desenvolvimento das sociedades realmente desenvolvidas que apresentam taxas de escolarização e sucesso bem mais elevadas do que as que se verificam em Portugal, não menos inegável será afirmar que volvidos 41 anos após 1974 ainda há um longo caminho a percorrer.

De acordo com Leal (1985):

Quaisquer que sejam as dificuldades que estejam ainda à nossa espera, parece preferível prosseguir os caminhos abertos pela Revolução e pela Constituição no domínio das políticas sociais. O nosso relativo atraso poder-nos-á, nalguns casos, beneficiar e permitir-nos-á evitar erros que os outros tenham entretanto cometido. Não podemos, no entanto, entrar em pânico e enxertar nas linhas da acção que tivermos escolhido elementos que lhes sejam totalmente estranhos. Não podemos ceder à tentação de, ao mesmo tempo, preconizar a criação de estruturas do Estado de bem-estar e o desmantelamento dessas estruturas. As ideias só podem ser transportadas para o mundo real quando a realidade o exige. Só será possível desenvolvermos um pensamento político-social claro e coerente quando tivermos obtido a estabilidade de que necessitamos para voltarmos a ser revolucionários (Leal,1985,p.943).

Assim e para que a educação possa ser realmente para todos tal implica que as medidas adotadas sejam contíguas e direccionadas para as necessidades reais dos seus interlocutores. A educação do século XXI pressupõe que seja pensada, perçecionada como um todo, que se encontra inserida numa determinada localidade com características próprias e que por seu turno dela farão parte alunos com características *suis generis* inseridos em contextos familiares, sociais, culturais que devem ser tidos em

conta. Todavia sendo um todo é importante ter-se presente não só o local, os alunos, mas a escola propriamente dita, a parte mais formal, ou seja, docentes e não docentes que integram a escola, que também tem as suas singularidades, particularidades, bem como a forma como estes encaram os alunos, a escola e a próprias problemáticas sociais.

Segundo Marques (1994) pode assim definir-se comunidade educativa, como o:

sistema formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais, com interesses sociais, económicos, culturais e científicos com vocação para trabalharem com crianças e jovens (Marques, 1994, p. 96).

É neste sentido que Marques (1994) faz referência ao conceito de comunidade educativa, como sendo a força vital de uma ação educativa que se constrói na comunidade local, fazendo com que a escola se solte da tutela de educar e possibilite que outros interlocutores do processo socioeducativo possam entrar nesta dimensão que pela sua complexidade, reivindica o contributo de outros intervenientes numa lógica cooperativa e complementar.

Assim e parafraseando Ferreira (2003)

Acredita-se que a educação não se circunscreve ao espaço escolar nem se restringe a um determinado período do desenvolvimento humano. Nesta linha defende-se a articulação da escola com um conjunto de atores locais, que possibilite a integração social das aprendizagens escolares e a concretização da educação e formação ao longo da vida. Acredita-se também, numa abordagem global da ação educativa que interligue as modalidades formais, não formais e informais e as dinâmicas comunitárias socioeducativas que envolvem crianças e adultos (Ainscove & Ferreira, 2003).

Assim falar em comunidade educativa pressupõe uma abordagem sistémica, que implica que se valorize a arte de ensinar como sendo um constructo comunitário, que estabelece a interligação entre o campo da teoria e da prática de forma a possibilitar a aplicabilidade do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade.

Deste modo e de acordo com Ainscow & Ferreira (2003) as comunidades educativas pretendem não só fomentar a participação dos agentes educativos comunitários na

direção das escolas, como também afiançar o envolvimento da comunidade no conjunto das atividades educativas.

Assim e segundo Varela (2012) enquanto a terminologia de abertura à comunidade pressupõe um cariz unicamente instrumental, a comunidade educativa pressupõe a efetivação de uma ação educativa, edificada de modo participado e consubstanciado no contexto do território local.

Portanto dificilmente a escola será uma escola de todos e para todos se o bem estar, justiça social de todos os seus interlocutores não for efetivado, o que implica a construção no espaço educativo de espaços propícios à construção de parcerias efetivas e reais.

Ponderando este cenário, é essencial que as políticas públicas delimitadas para a educação, no país, invistam, cada vez mais, em ações que determinem e intensifiquem a ligação educação e cidadania, bem como em outros assuntos a ela relacionados como democracia, justiça, solidariedade e autonomia (Camacho, 2000).

Como poderá ser a educação para todos se as medidas adotadas em termos sociais, públicos funcionarem apenas durante 4 anos, duração dos mandatos políticos? Sendo que e atendendo que estamos a falar de algo que é composto por pessoas e as pessoas precisam de tempo para se adaptarem, de crescerem e aprenderem e tendo em conta que essas medidas terão impacto inicialmente na estabelecimentos de ensino propriamente ditos e posteriormente no local e a longo prazo na sociedade, 4 anos talvez seja um tempo curto e reduzido de duração, e de efetivação das mesmas. Não obstante e se a educação pretende-se que seja para todos e potenciadora de inclusão social, o local, sociedade também deverá ser trabalhado no sentido de promover essa inclusão até porque não fará sentido incluir-se na escola e a sociedade, local não incluir, o que pressupõe que haja a contiguidade das medidas, que o espaço escolar esteja mais próximo do local, social, que as portas da escola estejam abertas para o mundo lá fora e que o mundo “lá fora” consiga entrar na escola, no sentido de se conhecerem,

perceberem e concretizar a educação para todos e para que a comunidade educativa seja realmente efetivada.

Para além disso dificilmente a educação será eficaz em termos democráticos se não se tiver em conta que para que os alunos estejam bem preparados, bem incluídos, os profissionais que trabalham nos estabelecimentos de ensino, devem conhecer realmente os seus alunos, ter bem presente as suas potencialidades e as suas limitações e dificilmente será possível se não existirem quadros de docentes (no caso dos não docentes, nomeadamente auxiliares de ação educativa tal não se verificará) efetivos e contíguos nas escolas que exista esse conhecimento efetivo dos seus alunos, das suas aprendizagens, limitações, não existindo irá ser potenciador de desmotivação quer de alunos, quer de professores.

Assim e de acordo com Aquino (1996, p. 34), a relação professor-aluno é importante e eventualmente poderá ser determinante na metodologia, avaliação e conteúdos adotados pelo professor, sendo que uma relação positiva entre professor aluno, não será terá implicações no professor mas também no próprio aluno em termos de aprendizagem produzindo resultados variados nos indivíduos.

Deste modo será muito importante que os alunos tendo em conta as elevadas cargas horárias letivas, que leva a que passem grande parte do seu tempo, das suas vidas na escola, tenham modelos de referência, professores que no fundo refletem o tipo de modelo escolar, professores que conhecem os seus alunos, professores que conseguem estar atentos aos seus alunos, que os conseguem acompanhar, que os conseguem ensinar a pensar, refletir e sobretudo respeitar.

O que para isso pressupõe que as turmas também tivessem que ser menores e a carga letiva igualmente menor, a suprimir a esta sobrecarga, uma outra poderá contribuir para o bom funcionamento da escola, ou seja a existência de técnicos, profissionais especializados que deverão estar nas escolas não apenas quando as escolas são referenciadas como problemáticas mas e única e exclusivamente porque a escola quer que todos os seus alunos estejam realmente incluídos.



Estar incluído pressupõe que a sociedade adote medidas não apenas interventivas, interventivas no sentido de atuar, desenvolver programas, medidas de luta, combate à exclusão, mas e sim sobretudo medidas preventivas, medidas de sensibilização, de esclarecimento, medidas essas que são direcionadas para todos, ou seja, alunos, família, comunidade e para a própria escola.

Mas para que esta inclusão se efetive na escola será importante que a escola conheça o aluno não apenas o seu percurso escolar mas a sua história de vida, que conheça e saiba as suas aptidões, o seu contexto social, cultural, as suas fragilidades, anseios, medos, expectativas que tem em relação ao futuro, se realmente as tem, e porque é que eventualmente não as tem. Este entendimento da realidade sociocultural do aluno só será facilitado se existirem profissionais que detenham destas competências que consigam olhar para os alunos para lá dos portões das escolas, que consigam perceber e conhecer as dinâmicas familiares, a percepção que as famílias têm da escola, expectativas familiares em relação ao aluno, ao futuro do aluno, bem como aquilo que esperam da escola e aquilo que podem dar à escola.

A efetiva inclusão é promotora de dádiva, ou seja todos têm que estar envolvidos, disponíveis a ceder, a investir no outro, a investir em prol de uma escola realmente inclusiva.

Indubitavelmente que há uma certa tendência nalguns estabelecimentos de ensino em considerar o conceito inclusivo de modo individual, numa lógica centrada no aluno que apresenta indicadores de vulnerabilidade socioeconómica, beneficiando através de ações que são direcionadas única e exclusivamente para ele. Contudo e naturalmente que dificilmente aqueles que não são alvo dessas ações porque se encontram “incluídos” estarão de algum modo suscetíveis ou verdadeiramente envolvidos às questões de inclusão que são levadas a cabo na e pela escola, comprometendo assim o real sentido da inclusão.

O que faz da escola, a escola, é o seu manancial humano, estar povoada e repleta de pessoas, de sentimentos, conhecimento, dúvidas, histórias, passado, cultura, cheiros,

segredos, partilha, competitividade, no fundo repleta de vida, assim um espaço destes tem que se predispor a ser valorizador de toda esta riqueza social, de não desperdiçar o tempo que as várias vidas, pais, alunos, profissionais, outras instituições, sociedade de um modo depositam nela.

A educação tem sem dúvida um papel importante e determinante naquilo que é e será a sociedade, a sociedade reflete aquilo que é escola, a composição do capital social e humano está todo na escola.

Ignorar a importância da escola, da família, da comunidade naquilo que somos, naquilo que queremos ser indiscutivelmente poderá condicionar não só o futuro da inclusão mas do ser humano.

Para além disso devemos ter presente a sociedade da atualidade, uma sociedade caracterizada pela ausência de referências indispensáveis à construção das identidades e dos grupos sociais, das organizações, dos comportamentos e das práticas individuais e coletivas.

A ausência de perspetivas e de um horizonte de sentido social, económico, ético deixam margem para o “cada um por si”, aos desvios de toda a ordem, à indefinição e à flexibilidade das fronteiras entre os elementos estruturantes de uma sociedade, entre o dinheiro e o poder, entre sexos, entre trabalho e desemprego, entre a pertença a um grupo cultural e a cidadania, entre os direitos e os deveres, ficando, ou estando mesmo a sociedade comprometida à sua própria desintegração social, sendo que este contexto será limitador e condicionador da efetiva inclusão de todos os indivíduos, sobretudo daqueles que estão mais vulneráveis socioeconomicamente.

Assim será de todo pertinente que neste trabalho de e em simultâneo em ensinar a sociedade a incluir e a escola a incluir tal só será possível em nosso entender, resultante daquilo que é o entendimento académico e científico do que é a escola, do que é a sociedade e do que é o Serviço Social, se existirem efetivamente profissionais com uma

formação académica que os permita dadas as suas competências teórico-metodológicas e técnico-operativas atuar num espaço que é amplo e engloba a escola e a sociedade.

Deste modo, considera-se que embora o Serviço Social não esteja de todo presente naquilo que é o contexto escolar (em termos nacionais) é sem dúvida importante para fazer a articulação ou até mesmo ligação da escola à sociedade e da sociedade à escola, sendo assim pertinente a sua inserção em contexto escolar.

**Tendo por base o objetivo central em que incide a presente tese, permite-nos considerar que** são várias as razões que nos levam a afirmar que o efetivo lugar do Serviço Social é na sociedade e na educação, aspeto este determinante e decisivo para que, quer a sociedade quer a educação potenciem verdadeiramente a inclusão não de modo individual, ou na sociedade ou no domínio educacional, mas em simultâneo.

O propósito principal da profissão, Assistente Social, incorre precisamente na mudança social, no trabalhar os indivíduos para que se superem a si próprios numa perspetiva de horizonte temporal e de lógica coletiva, sendo que as ações desenvolvidas pelo assistente social pretendem ter impacto a longo prazo, um sentido prospectivo, de modo a que o bem estar bem como a equidade e justiça social sejam uma realidade alcançável por e para todos.

É necessário e embora estejamos em pleno século XXI mudar, trabalhar as mentalidades voltá-las para o sentido de comunidade, de responsabilidade social, consciencializar a sociedade que a inclusão não é um problema apenas de quem não está incluído mas de todos nós, porque viver em sociedade implica estar envolvido, ser responsável ter um papel ativo e interventivo, exercer e saber exercer a cidadania.

O Serviço Social enquanto profissão está apto, devido às suas competências adquiridas na sua formação académica, que lhe permitem poder utilizar saberes, técnicas, estratégias, princípios, valores direcionados para a manutenção do sistema e / ou para a alteração do sistema, para devolver este sentimento de coletividade e ligar a escola à sociedade e a sociedade à escola.

O assistente social torna-se um profissional privilegiado porque devido às suas competências e características profissionais permite-se movimentar quer no espaço institucional, nomeadamente na escola quer no espaço familiar, comunitário, ficando a conhecer de modo aprofundado as realidades, as potencialidades, as expetativas, as normas, as regras, as limitações de cada sistema social, estando assim apto para poder intervir nos demais sistemas.

Contudo e embora evidente que este será fundamental para inclusão não só escolar mas social do indivíduo a sua presença em pleno século XXI ainda não é uma realidade no cenário escolar, sendo que nas escolas onde está presente é em número reduzido, não assumindo por isso visibilidade, reconhecimento da importância do seu trabalho.

Não obstante e embora exista legislação que prevê a contratação de profissionais das ciências sociais e humanas nomeadamente do Serviço Social, o certo é que esta não é uma prática corrente e generalizada nos estabelecimentos de ensino em Portugal.

Certo é e será importante referir que a legislação não é clara e é omissa no que concerne ao trabalho a ser desenvolvido pelo assistente social, em termos de funções, criando inespecificidade neste campo de ação, não apenas para as escolas, suas respetivas direções no que realmente pode fazer o assistente social, mas para os outros profissionais de outras áreas e muitas vezes para ele próprio.

No entanto considera-se que a não inserção do profissional no espaço escolar se deve não apenas à escola, poder político (legislação) mas indiscutivelmente também ao Serviço Social.

Indubitavelmente que a maioria das escolas não está consciente do trabalho que pode vir a ser desenvolvido pelo assistente social, desconhece completamente e o que conhece assenta na ótica assistencialista da prática, associada à mera atribuição de apoios económicos ou uma atuação direta e imediata sobre o aluno, levando a que esta seja a justificação para não ter assistente social, por não necessitar desse género de intervenção.

Seria interessante em termos de pesquisas futuras perceber se as escolas/agrupamentos de escolas que detêm de assistentes sociais efetivamente as têm por considerar que são de facto uma mais valia na promoção de bem estar, de inclusão ou se as poucas em que estão presentes estes profissionais apenas os têm devido aos contextos sociais problemáticos nas quais se inserem, associado à tal dimensão assistencialista e pouco ou nada, relacionada com a dimensão preventiva e capacitadora do Serviço Social.

No que concerne ao poder político parece que há um desfasamento ou não articulação entre aquilo é o número de licenciaturas em serviço social e que são aprovadas pelo ministério de educação e o número de profissionais contratados para as escolas, nomeadamente ofertas de escola, ou a indefinição na legislação sobre as escolas terem que ter assistente social.

Porém esta falta de articulação ou até mesma incoerência ao nível do poder político reflete-se também no facto de ainda não ter sido considerado válido ou legítimo a proposta apresentada pela Associação de Profissionais de Serviço Social no que concerne à constituição de uma Ordem que legitime, confira reconhecimento ao profissional nos mais variados domínios, e campos de ação, e que por exemplo possa de uma vez por todas ser esclarecedora junto dos mais variados órgãos político institucionais da importância da existência efetiva de assistentes sociais na educação, bem como noutras áreas de atuação.

Assim e olhando para o quadro atual de inserção de assistentes sociais em contexto educativo que se pode afirmar que há um claro retrocesso uma vez que durante o Estado Novo esta profissão era uma presença assídua, permanente no espaço escolar, sendo que obviamente o propósito ou as intenções da existência destes profissionais na escola poderão levar alguma questões, mas o certo é que era uma realidade, que foi no entanto perpetuada apenas até à década de 90 do século XX e a partir deste período foi descontinuada, verificando-se em apenas nalgumas escolas a inserção de assistentes sociais.

Por último, o próprio Serviço Social, tem um papel decisivo e fundamental na alteração desta realidade, é fulcral que o Serviço Social recupere efetivamente este espaço de atuação, para que consiga concretizar a mudança social, para que a inclusão seja realidade.

Para que ele recupere este campo de ação será necessário que ele próprio tome esta iniciativa, mas primeiro terá que se consciencializar da importância da sua atuação na escola não apenas numa ótica imediata direcionada e centrada no aluno, mas numa lógica de coletividade, que incida e surta efeito no aluno, família, escola e própria comunidade e depois então se dedique a mudar a mentalidade da sociedade e a fomentar canais relacionais e comunicacionais efetivos entre escola, família, comunidade.

Este trabalho de reafirmação no espaço escolar pode ser desenvolvido de algumas formas nomeadamente:

- Uma maior articulação entre os estabelecimentos de ensino superior onde é ministrado Serviço Social e os restantes estabelecimentos de ensino (básico, secundário, nas próprias escolas profissionais) que não detenham de assistente social, através de ações de divulgação das ofertas formativas que por um lado podem servir para captar futuros alunos, mas por outro pode ser uma forma de esclarecimento não só junto dos alunos mas dos órgãos de direção das ações desenvolvidas por um assistente social, nos mais variados campos de ação nomeadamente na escola;
- Desenvolver Fóruns direcionados para a comunidade em geral que podem ser promovidos pelas própria Associação de Profissionais de Assistentes Sociais, ou até pelas Licenciaturas em Serviço Social sobre as funções as mais valias do Serviço Social na Escola;
- Apresentar junto das escolas (ensino básico, secundário) propostas claras e objetivas que demonstrem a importância na composição da equipa técnica de assistentes sociais, o que pode ser feito por entidades de ensino que detenham da licenciatura em Serviço Social ou a outras entidades com representatividade no que concerne ao Serviço Social;

- Investigar, pesquisar, publicar na área do Serviço Social Escolar em Portugal, ainda são escassas as investigações neste domínio, sendo que o aumento da investigação nesta área poderá contribuir para uma maior análise e reflexão sobre esta problemática e ajudar a encontrar formas de contornar esta situação de carência profissional na escola.

Assim é perceptível que ainda há muito por e para fazer, não só na própria escola, sociedade, mas no próprio Serviço Social (em contexto Escolar) sendo que uma educação inclusiva só será possível se existir uma formação inicial e contínua dos professores tendo em conta as necessidades de inclusão, políticas sociais realmente inclusoras ao nível da educação e emprego, bem como a existência de profissionais que acompanhem os alunos, as suas famílias e atuem na comunidade e na própria escola em prol da inclusão, da cidadania, nomeadamente os assistentes sociais.

Para isso, é fundamental que o assistente social continue a investir na consolidação do projeto ético político do Serviço Social bem como no cotidiano do seu trabalho profissional e que sobretudo progrida em direção ao desenvolvimento da sociabilidade pública capaz de reestabelecer a política como espaço de criação e generalização dos direitos humanos.

## BIBLIOGRAFIA

Adams, Robert (1996). *Social Work and Empowerment*. Basingstoke: Macmillan Press

Adams, Robert, Lena Dominelli, e Malcolm Payne (1998). *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*. London: MacMillan Press.

Ainscow, Mel, & Ferreira, Windyz (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Albuquerque, Cristina Pinto (2011). *A legitimidade e reconhecimento da prática de serviço social. Abordagem construtivista*. In *Serv. Soc. Rev. Londrina*. 13, N.2, P. 104-118, jan./jun. 2011.

Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria Manuel (2006). *A escola em Portugal Novos Olhares, Outros Cenários*. Coleção Breve, Sociologia, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa.

Almeida, Helena Neves (2003). *A construção do espaço profissional, um desafio permanente para o serviço social. 1ª Mostra de prática pré profissionais de serviço social*. Coimbra. ISBB, 3 junho.

Almeida, Helena Neves (2012) *Gestão de Caso e Mediação Social: Abordagens, Processos e Competências*. Cruzadas na Agenda do Conhecimento em Serviço Social. In *Serviço Social, Mutações e Desafios*.

Disponível em:

[https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/30123/1/Servi%C3%A7o%20Social\\_a\\_rtigo1.pdf?ln=pt-pt](https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/30123/1/Servi%C3%A7o%20Social_a_rtigo1.pdf?ln=pt-pt) Consultado a 21/12/2014

Almeida, José Luís D; Sousa, Paula (2014). *O Serviço Social nas Escolas: Práticas e Tendências Emergentes*. 1º Encontro Nacional de Assistentes Sociais nas Escolas, Vila Real. (Comunicação).

Andolfi, Maurizio (1980). *A terapia familiar*. Lisboa: Vega.

Andreola, Baiduíno (1993). *Action, Knowledge and Reality in the Educational Work of Paulo Freire*. *Educational Action Research*, 1:2, 221-234.

Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010203> Consultado a 10/02/2013

Atlas da Educação, (2014). *Contextos Sociais e Locais do sucesso e insucesso: Portugal 1991-2012*. Disponível em <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>. Consultado a 20/09/2011



Alves, Teresa (2009). *Profissões sociais e género: Perspectivas em Torno do Debate sobre Serviço Social e Profissões Femininas*. Teresa Alves Locus SOCI@L 2/2009: 21–28.

Amaro, Maria Inês (2008). *Os campos paradigmáticos do Serviço Social: proposta para uma categorização das teorias em presença*, In Revista Locus Social, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, pp. 65-80.

Amaro, Maria Inês (2012). *Urgências e Emergências do Serviço Social: Fundamentos da profissão na contemporaneidade*. Universidade Católica Editora, Unipessoal, Lda.

Amaro, Maria Inês (2014). *Serviço Social Teorias e Práticas*. Lisboa: Pactor.

Amaro, Rogério Roque. (1997). "O desenvolvimento local: um caminho para a sociedade-providência?" III Congresso de Economistas de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro. [Portugal]

Ander-Egg, Ezequiel (1995). *Introdução ao Trabalho Social*, Tetrópolis: Vozes.

Arendt, Hannah (1989). *A condição humana*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Aron, Raymond (2003). *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo. Edição Martins Fontes.

Arruda, Roldão (1999). *A vida cada vez mais longa. Onde vamos parar? O Estado de São Paulo*. São Paulo, p.5.

Ausloos, Guy (1996). *A competência das famílias*. Porto: Editora Climepsi.

Ausubel, David Paul (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

Disponível em:

[http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel\\_2000\\_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf) Consultado a 05/12/2013

Aquino, Júlio Groppa (1996). *Confrontos na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Summus.

Batista, Myrian Veras (2001). *A Investigação em Serviço Social*. Lisboa/São Paulo: Ed. Veras,

Bauman, Zygmunt (2008). *Amor Líquido*. Editor. Lisboa: Relógio D'Água.

Bauman, Zygmunt (2007). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D'Água.

Banks, Sarah, Nohr, Kirsten (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.

Beck, Ulrich et al. (1997). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Ed. Unesp.

Benavente, Ana (1990). *Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas*, In *Análise Social* vol.25, Lisboa, pp. 715-733

Benavente, Ana (1994). *Renunciar à Escola*. Lisboa: Fim de Século.

Bénard da Costa, Ana (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Berger, Peter, Thomas Luckmann (2010). *A Construção Social da Realidade: Um livro sobre a Sociologia do Conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.

Bernstein, Basil. (1971). *Comunicação verbal, código e socialização*. In: COHN, Gabriel (Org.) *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional. p. 83-104.

Bessin, Marc (2009). *La division sexuée du travail social*. *Informations Sociales*, nº 2: 70-73;

Booth, Cathryn, Rubin, Kenneth, & Rose-Krasnor, Linda (1998). *Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security*. *Child Development*, 69, 427-442.

Bourdieu, Pierre (1998). *Escritos de Educação*: Petrópolis Vozes.

Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Ed. 70.

Bouquet, Brigitte (2003). *História e mutação da profissão de Assistente Social em França*, In *Intervenção Social* 27, 43-61.

Branco, Francisco (2015). *Itinerário das profissões sociais em Portugal, 1910-1962*. In *Análise Social*, 214, 1 (1.º).

Branco, Francisco (2010). *A profissão de assistente social em Portugal: uma visão global*. In *LocuSocial*, 3, pp. 61-89.

Branco, Francisco (2009). *Assistentes Sociais e Profissões Sociais em Portugal: Notas sobre um itinerário de pesquisa*. Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Branco, Francisco e Rodrigues, Fernando (2008). *A Investigação em Serviço Social em Portugal: uma aproximação a partir da formação pós-graduada*. Paper presented at the 19ª Conferência Mundial de Serviço Social - O desafio de concretizar direitos numa sociedade globalizada e desigual, Salvador da Baía.

Branco, Francisco e Fernandes, Ernesto (2005). *O Serviço Social em Portugal: Trajetória e Encruzilhada*. Lisboa (original: Branco, Francisco e Fernandes, Ernesto Le service social au Portugal: trajectoire et enjeux, in Jean-Pierre Deslauriers e Yves Hurtubise (dir.), *Le travail social international. Éléments de Comparaison*, Canadá, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p.165-186.

Brofenbrenner, Urie (1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brunner, Jerome (1988). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Cabral, António Caldeira (1981), "Acção Social Escolar," *Sistema do Ensino em Portugal*. Coordenação de Manuela Silva e M. Isabel Tamen, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, p. 445 a 476.

Caeiro, Joaquim Manuel. Croca (2003). "Elites e poder. Os grupos económicos em Portugal", *cultura, revista de história e teoria das ideias* 1, xvi-xvii: 217 - 233.

Camacho, Ana (2000). *Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade*. In *Intervenção Social* nº21, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 100-110.

Canário, Rui, Rolo, Clara & Alves, Mariana (1997). *A Evolução do Sistema Educação e o PRODEP. A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1.º ciclo: Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Canivez, Patrice (1991). *Educar o cidadão?* São Paulo: Papirus.

Capucha, Luís (2014). *Iniciativa Novas Oportunidades, o Tempo da Igualdade*. Rodrigues, Maria de Lurdes, 40 anos de Políticas de Educação em Portugal – Volume I- A construção do sistema democrático de ensino. Lisboa. Almedina, pp 393-410. (ISBN 978972456494).

Carvalho, Maria Irene; Pinto, Carla (2014). *Serviço Social: Teorias e Práticas*. Lisboa. Pactor.

Carvalho, Maria Irene (2005). *Ensaio sobre a construção do conhecimento em Serviço Social: Problematização dos espaços de conhecimento e acção do Serviço Social*. 1º Programa de Doutoramento em Serviço Social, ISSSL e ISCTE, Lisboa, 2004/2005 (Fevereiro de 2005)

Disponível em <http://www.cpihts.com/PDF/M%C2%AA%20Irene%20Carvalho.pdf>. Consultado a 30/07/20013.

Carvalho, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castel, Roberts (2003). *As metamorfoses da Questão Social - Uma crónica do salário*. Petrópolis: Edições Vozes.

Castro, Alexandra; Marques, Ana Sofia (2005). *Tipificação das situações de exclusão em Portugal Continental*. ISS. Disponível em <http://www.seg-social.pt/> Consultado a 21/08/2015

Chaves, Sandra Souza da Silva (2003). *Valores como preditores do bem-estar subjetivo*. Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Psicologia Mestrado em Psicologia Social. Disponível em [http://vvgouveia.net/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=18&Itemid=175&lang=pt-br&limitstart=20](http://vvgouveia.net/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=18&Itemid=175&lang=pt-br&limitstart=20) Consultado a 11/02/2014

Clavel, Gilbert (2004). *A Sociedade da Exclusão: Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.

Constituição da República Portuguesa, 2005

Código de Ética do Serviço Social, Associação dos Profissionais de Serviço Social.

Comissão Europeia, (2008). *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma agenda para cooperação europeia em matéria escolar*, COM (2008) 425 final.

Cornely, Seno Antonio (2003). *História da Organização Político - Acadêmica do Serviço Social na América latina*. In: Revista Temporalis. Ano IV, nº 7 – janeiro/junho . Porto Alegre: ABEPSS.

Costa, Alfredo Bruto (Coord.) (2008). *Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.

Costa, Alfredo Bruto da (2007). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Costa, Jorge. Adelino, Sousa, Liliana; Neto-Mendes, António. (2000), “*Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro*”, In Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa”, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 83-104.

Cunha, Maria Isabel (1992) *O bom professor e sua prática*. 6. ed. Campinas: Papirus. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LkZijzmxz\\_0J:www.leituraspdf.com.br/livros/o-bom-professor-e-sua-pratica+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LkZijzmxz_0J:www.leituraspdf.com.br/livros/o-bom-professor-e-sua-pratica+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt) Consultado a 10/02/2013.

Davies, Don (1988). *Low-income parents and the schools: A research report and a plan for action*. Equity and choice. 4,3, 51-59.

Davies, Don (1989). *As escolas e as famílias em Portugal. Realidade e Perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade. Ed. UNESCO.

Decreto nº 37029 de 25 de Agosto de 1948.

Decreto-Lei nº 491/77 de 23 de novembro.

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro.

Decreto-Lei n.o 184/2004 de 29 de Julho.

Despacho Normativo nº 55/2008.

Despacho 147-B/ME/96, Territórios Educativos de intervenção Prioritária.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Despacho 105/97, Ponto 3, alínea.

Delors, Jacques; Al-Mufti In'am; Amagi Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek Bronislaw. (1998). *Os quatro pilares da Educação In Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto. Edições ASA.

Dessen, Maria Auxiliadora, & Pereira-Silva, Nara Liana (2004). *A família e os programas de intervenção: Tendências atuais*. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Temas em educação especial: Avanços recentes* (pp. 179-187). São Carlos: EDUFSCAR. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/271935986/Bronfen-Brenner#scribd>. Consultado a 05/01/2015.

Denzin, Norman; Lincoln, Yvona (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 1994. 643p.

Dias, José, Lopes (1945). *Doze Lições Sobre Serviço Social*. Lisboa: Moraes.

Dias, Maria dos Anjos Flôr (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/275>. Consultado a 10/01/2010.

Diogo, José Manuel de Lemos (1996). *Educação Participada- A emergência de um conceito.o* In Educação e Ensino Ano 8 nº 13-junho. Lisboa. Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.7-10.

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Indicadores Gerais da Educação*. Disponível em: <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/>. Consultado a 20/08/2015

Direção Geral de Educação (2014). *Avaliação das Políticas Públicas: Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: O caso dos Centros de Recursos de Inclusão*.

Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo\\_cri\\_mar2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_cri_mar2015.pdf). Consultado a 15/06/2015

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011).

Disponível em:

<https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/not%C3%ADcias/241/Ver%20Not%C3%ADcia?tag=%20Direc%C3%A7%C3%A3o-Geral%20de%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20e%20Desenvolvimento%20Curricular>. Consultado a 25/08/2015

Dominelli, Lena (2004). *Social Work, Theory and Practice for a Changing Profession*. Cambridge: Polity Press.

Dubet, François (2005). *Pour une conception dialogique de l'individu*. In EspacesTemps.net, Textuel, 21.06.2005.

Disponível em: <http://espacestemps.net/document1438.html>. Consultado a 28/12/2009.

Durkheim, Émile (1999). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes

Durkheim, Émile (2004). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70 Lda.

European Anti Poverty Network (2009). *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion 2009*. <http://www.eapn.ie/eapn/wp-content/uploads/2009/11/joint-report-on-social-protection-2009.pdf>

Eurydice (2007). *Rede de Informação sobre Educação na União Europeia A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Espiney, Rui (1995). *Local, Dinâmica, Desenvolvimento Integrado e parcerias In Educação e Ensino*. Ano 7, nº 11-Novembro. Lisboa. Associação de Municípios do distrito de Setúbal. 22-23.

Estanque, Elísio; Nunes, João Arriscado (2003). *Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 66: 5-44.

Equipa de Promoção do Sucesso e Inclusão Social Escolar (EPSISE) – (2014) *Contextos Sociais e locais do Sucesso e Insucesso. Portugal 1991/2012*.

Disponível em:

<http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>

Consultado a 21/09/2011

Falcão, Maria do Carmo (1979). *Serviço Social - Uma Nova Visão Teórica*. 3ª ed., S. Paulo: Cortez e Moraes.

Falcão, Maria do Carmo (1989). *A política de assistência social e o papel da LBA*, Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/7019/6501>.

Consultado a 07/02/2014.

Faleiros, Vicente de Paula (1985). *O paradigma de correlação de forças e estratégias de acção em Serviço Social*. In Marilda Villela Iamamoto et al., *Metodologias e Técnicas do Serviço Social* (pp. 21-30), Sesi – DN, Brasília.

Faleiros, Vicente Paula (1999). *Estratégias em Serviço Social*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Faleiros, Vicente de Paula (2007). *Crítica a una política del sujeto*, In Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá.

Fernández, Manuel Alvarez (2003). *Un Modelo de calidad pedagogica para los centros educativos*. Bilbao. Mensagero.

Ferreira, Adília (2003). *O Discurso da Resistência ou a Resistência do Discurso: os Assistentes Sociais no Movimento de Oposição ao Estado Novo (1969-1973)*. dissertação de mestrado em Serviço Social, ISSSL. Disponível em <http://www.cpihts.com/Mulheres%20na%20resistencia.pdf>. Consultado a 20/02/2010.

Ferreira, Aurélio Buarque Holanda. (1995) *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira 1499 p.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000200&pid=S0104530X200800010001600020&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000200&pid=S0104530X200800010001600020&lng=en) Consultado a 11/02/2014

Fontes, Carlos (1990). *Formação Contínua de Professores. Últimas Décadas* <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm#conclusão>

Fook, Jane (2003). *Social Work: critical theory and practice*. London: Sage.

Fonseca, Vítor da (1989). *Educação Especial Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, Vítor (1987). *Desenvolvimento Humano-da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa. Editorial Notícias.



Formosinho João et al (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, João (1990). *A Direcção das Escolas Portuguesas; uma Questão Estruturante do Regime Democrático*. In Educação. Dezembro, p. 31-36.

Foucault Michel (2005) *A Arqueologia do Saber*. Coimbra: Almedina.

Freire, Paulo (1975). *A Pedagogia do Oprimido*.

Disponível em: <http://www.idbrasil.org.br>. Consultado a 11/06/ 2015

Fullat, Octavi (1995). *Filosofias da educação*. Petrópolis: Vozes.

Gaulejac, Vincent e Leonetti, Isabelle Taboada (1994). *La Lutte des Places: Insertion et Désinsertion*. Paris, Hommes et Perspectives /Desclée de Brouwer.

Garrett, Paul Michael ( 2007) *The relevance of Bourdieu for social work: a reflection on obstacles and omission.*, Journal of Social Work, Vol. 7, Nº3, pp. 355-379.

Gedeão, António (1956). *Movimento perpétuo [poemas]*. Coimbra: Of. Atlântida.

Giddens, Anthony (2000). *Viver numa Sociedade pós-tradicional*. In Modernização Reflexiva. Oeiras: Celta Editora. pp. 53-104.

Glat, Rosana, Fernandes, Edicléia Mascarenhas (2005). *Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

Gomes, Cândido Alberto (2005). *A educação em novas perspetivas sociológicas*. 4ª Edição. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária Ltda.

Guadalupe, Sónia (2015). *Cronologia do Processo da Ordem dos Assistentes Sociais*. Disponível em: <http://www.apross.pt/quest%C3%B5es-profissionais/ordem-dos-assistentes-sociais/> Consultado a 19/09/2015

Guadarrama, Rocío y Torres, Luís José (Coords) (2007). *Los Significados Del Trabajo Femenino en el Mundo Global Estereótipos, Transacciones y Rupturas*, Barcelona: Anthropos Editorial.

Guerra, Yolanda (2009). *A dimensão investigativa no exercício profissional*. In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília. p. 702-715.

Guerra, Isabel (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Editora Principia.



Guerra, Isabel (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção: o Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Guerrand, Roger-Henri (1990). *Breve histoire du service social en France*. Paris: Privar.

Graça, Luís (2000). O desenvolvimento embrionário de sistemas de proteção social. Textos sobre saúde e trabalho.

Disponível em: <http://www.ensp.unl.pt/luis.graca/textos181.html>. Consultado a 20/04/2009

Healy, Karen (2001). *Trabajo Social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid e Corunha: Ediciones Morata e Fundación Paideia.

Henderson, Anna (1987). *The evidence continues to grow*. Columbia: NCPB.

Howe, David (1999). *Dando Sentido a la Prática – Una Introdução a la Teoria del Trabajo Social*. Granada: Ed. Maristan.

Instituto de Apoio à Criança (s.a), *Gabinete de Apoio ao Aluno a Família GAAF sua importância nas comunidades escolares*, Lisboa.

Instituto Nacional de Estatística (1991 a 2001) *Recenseamento da População*.

Instituto Nacional para a Reabilitação (2010). *Acessibilidades*.

Disponível em:

<http://www.inr.pt/category/1/1/acessibilidades>. Consultado a 21/08/2013 Consultado a 12/12/2013

Iturra, Raul (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*, Lisboa, Escher Publicações.

Iamamoto, Marilda Villela (2001). *O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação*. S. Paulo: Cortez ed..

Iamamoto, Marilda Villela (1996). *Conservadorismo e Serviço Social, Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: Ensaio Crítico*. S. Paulo, Cortez Editora.

International Federation of Social Workers (2015). *Definition of Social Work*. Disponível em:

<http://ifsw.org/?s=DEFINITION+SOCIAL+WORK&x=3&y=1>

Consultado a 09/09/2015

Justino, David et al. (2014). *Atlas da Educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Portugal 1991-2012, Lisboa, CESNOVA-EPIS.

Konopka, Gisela (1968). *Trabalho social de grupo* / Gisela Konopka; tradução de Adolpho José da Silva. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Kreppner, Kurt. (2000). *The child and the family: Interdependence in developmental pathways*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16 (1), 11-22.

Leal, António da Silva (1985). *As políticas sociais no Portugal hoje*. Análise Social, vol. XXI (87-88-89).1985,3-º,4-º-5.º, 925-943.

Le Boterf Guy (1995). *De la compétence – essai sur un attracteur étrange*. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QctNVbdq\\_wsJ:www.didactibook.com/extract/show/513523+&cd=17&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QctNVbdq_wsJ:www.didactibook.com/extract/show/513523+&cd=17&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt)  
Consultado a 28/01/2015

Le Bossé, Yann (1996). *Empowerment et pratiques sociales: illustration du potentiel d'une utopie au sérieux*. Nouvelles Pratiques Sociales, Vol.9, Nº1, pp. 127-145

Lemos, Valter (2014). *A OCDE e as políticas de educação em Portugal*, In Rodrigues, Maria de Lurdes (org.), 40 anos de Políticas de educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino.

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Telma ;Cristiane Sasso; Mito, Regina Célia Tasso (2007). *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45.

Lighfoot, Samuel (1987). *World Apart: Relation Ships between families and schools*. New York: Basis Books.

Lopes, Maura (1998). *Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos*. In: Skliar, C. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

Loulé, Filipa Maria Marques (2010). *Crianças em Perigo: A Prática Profissional dos assistentes sociais nas cpcj's da sub-região do baixo mondego*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Instituto Superior Miguel Torga Escola Superior de Altos Estudo.

Disponível em:

<http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/194/1/Tese%20Filipa%20Loul%C3%A9.pdf> Consultado a 07/12/2014

Manrique, Manuel Castro (2000). *História do Serviço Social na América Latina*. São Paulo: Cortez.

Martinelli, Maria Lúcia (1991). *Serviço Social: identidade e alienação*. São Paulo: Cortez, 1991.

Martínez, Albertina Mitjáns (2003). *O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para sua formação*. Em S. F. C.Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional* (pp. 105-124). Campinas, SP: Alínea.

Marques, Ramiro (1988). *A Escola e os Pais como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, Ramiro (1994). *Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso*. In Inovação. Vol. 7, nº 3. Ed. Instituto de Inovação Educacional. p. 357-375.

Martins, Alcina (1993). *A Escola da Ciência Social de Le Play na construção do conhecimento do Serviço Social Português*, In Intervenção Social, revista do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, nº 7, p. 9-34.

Matias, Aurora (1999). *Génese e emergência do serviço social na saúde pública em Portugal*. Intervenção Social, 20, pp. 91-116

Martins, Alcina (1999). *Serviço Social e Investigação*, In: Augusta Negreiros; Alcina Martins, B. Alfredo Henríquez; Josefina F. Mc Donough, Serviço Social, Profissão & Identidade, que Trajectória, Lisboa, edição dos autores, São Paulo, Veras Editora, 1999, p. 45-65.

Martins, Alcina (2002). *A Investigação em Serviço Social Perspectivas Actuais*. In Actas do I Congresso Nacional de Serviço Social. Lisboa, APSS.

Martins, Alcina; Tomé, Maria Rosa (2008). *Formação Contemporânea do Serviço Social em Portugal*. Em Pauta, Rio de Janeiro, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nº 21, 2008, pp. 153-169, 2008. ISSN 1414 - 8609.

Martins, Alcina (2010). *Génese, emergência e institucionalização do Serviço Social português*. Beja-Portugal, Encadernação Progresso Ltda.

Madeira, Ana Isabel; Ribeiro, Mário (1996). *Acção Educativa e Desenvolvimento Local: uma abordagem*. Inovação (Lisboa), 9: 299 - 304.

Martins, Alcina; Tomé, Maria Rosa (2015). *A emigração dos assistentes sociais portugueses: faces do trabalho e do desemprego em tempos de crise e austeridade*. Em Pauta, São Paulo, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado de São Paulo n. 121, p. 95-124, jan./mar. 2.

Matos, Margarida (organ.) (2000). *Desenvolvimento de Competências de Vida na prevenção do Desajustamento Social*. Lisboa. Instituto de Reinserção Social-Ministério da Justiça.

Mattoso, José (2006). *História de Portugal - Vol. VII - O Estado Novo* - Edição Académica Editorial Estampa.

McLean, Athena (1995). *Empowerment and the psychiatric consumer/ex-patient movement in the United States: contradictions, crisis and change*, *Social Science & Medicine*, Vol.40, Nº.8, pp.1053-1071.

Menezes, Isabel (1990). *O Desenvolvimento no Contexto Familiar*. In *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Vol. I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta. p. 50-90.

Menezes, Manuel (1999). *Práticas de Cidadania no Poder Local comprometido com a comunidade*. Coimbra, Quarteto Editora.

Menezes, Nídia (2012). *Caderno de Apoio da Unidade Curricular Políticas e Contextos de Intervenção em Serviço Social* Lamego. Edição do autor. ESTGL.

Micheli, Faustino, (2008). *O Serviço Social na Educação: possibilidades de intervenção frente a situações de exclusão social, poder e violência*.

Disponível em:

[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST11/Micheli\\_Klauber\\_Faustino\\_11.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST11/Micheli_Klauber_Faustino_11.pdf).

Consultado a 22/04/2011.

Mittler, Peter (2003). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London: David Fulton.

Mónica, Maria Filomena (2014). *Na sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Montandon, Cléopatre (2001). “*Algumas tendências actuais nas relações Famílias - Escola*”, in MONTANDON, C., e PERRENOUD, P., “Entre pais e professores um diálogo impossível”, Oeiras, Celta Editora, pp.153-167

Montaño, Carlos (2007). *La naturaleza del servicio social: um ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Traducción de Alejandra Pastorini, 2ª edición. São Paulo: Cortez.

Morin, Edgar. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moreira, Maria Alfredo (2005). *A investigação-acção em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-) construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Moser, Liliane (2011). *A nova geração de políticas sociais no contexto europeu: welfare e medidas de ativação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S141449802011000100009/18202>. Consultado a 20/11/2013

Moura, Maria Helena Fernandes (2006). *Serviço Social e Modelos de Intervenção: da sociedade industrial à sociedade do risco*. Dissertação de doutoramento em Ciências do Serviço Social. Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.

Disponível em:

<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/7173/2/Servicosocialemodelosdeintervencao.pdf> . Consultado a 09/02/2013 Consultado a 09/02/2010.

Moureaux, Maurice (1987). *O enfoque estrutural em serviço social: e resultado de um itinerário crítico* / Maurice Moreau. - IN: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, 8 (23), Abr. 1987, p. 45-67.

Mouro, Helena (2001). *Solidariedade e Mutualismo*. Coimbra. Quarteto Editora.

Mouro, Helena (2004). *A Investigação no Serviço Social: Os anátemas de uma velha questão*. Revista Interacções, nº7, 100-108.

Mucchielli, Roger. (1978). *A entrevista Não-Directiva*, São Paulo: Martins Fontes.

Netto, José Paulo (1993). *O serviço social hoje*. Informations sociales, Paris, n. 7.

Netto, José Paulo (2009). *Capitalismo monopolista e serviço social*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Nogueira, Vera Maria e Mito, Regina Célia (2006). *Sistematização, Planejamento e Avaliação dos Assistentes Sociais no Campo da Saúde*, In: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.

Disponível em [http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-6.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-6.pdf). Consultado a 21/01/2014.

Nóvoa, António Sampaio da (1994) *Notas sobre formação (contínua) de professores*. S.L. s.n., extratos de outros escritos

Nóvoa, António Sampaio da (1999). *Educação, política de, Dicionário de História de Portugal*, (coord. António Barreto e Filomena Mónica), vol. 7, pág. 593.

Núncio, Maria José. (2010). *Introdução ao Serviço Social*. Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Nunes, Ana Bela (2003). *Governent expenditure on education, economic growth and long waves the case of Portugal*. Pedagógica histórica 39.5 (2003): 559-581.

Nunes, Tomaz. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime Editor.

Observatório das desigualdades (2014). *Indicadores: Abandono precoce de educação e formação: Tendência de queda em Portugal e na Europa*.

Disponível em:

<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/print.jsp;jsessionid=940603E6747229DE4D3B38C39CEA1BC3?page=indicators&type=&lang=pt&id=27>. Consultado a 11/09/2015.

OECD (2007). *Education at a Glance 2007 – OECD Indicators*.

Disponível em:

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf>. Consultado a 11/06/2011.

Oliveira, Ana (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*, Observatório da Imigração. Lisboa: ACIME.

Oliveira, Ana (2004). *Técnicas em rede: um desafio*, In *Intervenção Social* nº30, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 213-223.

Oliveira, Adão Francisco (2010). *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: OLIVEIRA, A. F. PIZZIO, A. FRANÇA, G. *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora PUC, 2010.

Oliveira Martins, Guilherme (1996). *Uma ideia aberta e pacto*”. In *pacto educativo aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp.17-24.

Oliveira, Sydney Benedito (2005). *Ação Social e Terceiro Setor no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Economia Política. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2005-09-14T08:50:10Z-1261/Publico/DISSERTACAO%20SIDNEY%20BENEDITO%20DE%20OLIVEIRA.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/10/TDE-2005-09-14T08:50:10Z-1261/Publico/DISSERTACAO%20SIDNEY%20BENEDITO%20DE%20OLIVEIRA.pdf) Consultado a 21/12/2013

Pacheco, José Augusto (1996). *Tendências de descentralização das políticas curriculares*. In José Augusto Pacheco (Org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.91-107.

Pacheco, José Augusto, Flores, Ana Maria, Paraveska, João Menelau Flores (1999). *Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica*. In José Augusto Pacheco, João Menelau Paraskeva e Ana Maria Flores (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.107-126.

Parton, Nigel e Wendy Marshall (1998). *Postmodernism and discourse approaches to social work*. In Robert Adams, Lena Dominelli, e Malcolm Payne (eds.), *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates* (pp.240-250). Londres: MacMillan Press.

Parsons, Talcott (1971). *El Sistema Social*. Madrid: Ciencias Sociales. Alianza Editorial.

Paugam, Serge (2006). *A Desqualificação Social: Ensaio sobre a Pobreza*. Porto: Porto Editora.

Payne, Malcon (1998). *Anti-Oppressive Practice in Context Social Work: Themes, Issues and Critical Debates* (pp.3-22). Londres. MacMillan Press.

Payne, Malcon (2002). *Teorias do Trabalho Social Moderno*, 3.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Quarteto Editora.

Pimentel, Irene Flunser (2000). *A Assistência Social e Familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40*. Revista *Análise Social* (477 – 508), Vol. XXXIV, Inverno 2000, n.º. 151/152. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Pimentel, Isabel (1999). *A assistência social e familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40* *Análise Social*, vol. XXXIV (151-152), 1999 (2.º-3.º), 477-508.

Pontes, Reynaldo Nobre (2002). *Mediação e Serviço Social: Um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social*. São Paulo: Cortez.

Portaria n.º 63/2001 de 30 de Janeiro

Porter, Gordon (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.

Projecto TEIP 2 (2008). Escola Secundária do Monte de Caparica, documento policopiado.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Ed. Grádiva.

Rees, Stuart (1991). *Achieving power: Practice and policy in social welfare*. London: Allen & Unwin.

Relatório Mundial sobre a deficiência (2011).

Disponível em:

[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70670/9/WHO\\_NMH\\_VIP\\_11.01\\_por.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70670/9/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf).  
Consultado a 20/07/2013

Relvas, Ana Paula (1996). *O ciclo vital da família – Perspectiva Sistémica*. Santa Maria da Feira Ed. Afrontamento – Biblioteca das Ciências do Homem.

Ribeiro, João Manuel (2011). *Impacto de um Programa de Educação Sexual Escolar nas Atitudes Sexuais e nos Conhecimentos sobre Sexualidade em adolescentes de uma Escola Básica e Secundária do Alto Minho*. Mestrado, Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Disponível em:

[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000147&pid=S1645-7250201300010001000009&lng=pt](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S1645-7250201300010001000009&lng=pt) Consultado a 21/07/2014



Richmond, Mary (1956). *Diagnóstico Social*. Tradução José Alberto Faria, Lisboa, Edições do Instituto Ricardo Jorge. (Edição original, 1917).

Rodrigues, Maria de Lurdes (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I - A construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra. Almedina.

Rodrigues, David. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Inclusão, 1, 7-13.

Rodrigues, Pedro. (1995). *As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos*. In A. Estrela & P. Rodrigues (Orgs.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.

Roldão, Maria (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora

Rosas, Fernando (1992). *Nova História de Portugal: Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Presença.

Sampaio, Jorge (1999). *Educação para a Cidadania- Prefácio*. Lisboa: Plátano Editora.4-5

Santos, Boaventura de Sousa (1997) “Por Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 1-32

Santos, Clara Cruz (2009). *Rostos de uma profissão: A Identidade Profissional do Serviço Social em Portugal*. Coimbra: Ed. Quarteto.

Sanches, Rui (2007). *A escola vista pelos pais (Estudo de caso numa escola do ensino básico)*. Dissertação de Mestrado em Educação especialidade: administração e gestão educacional. Universidade Aberta.

Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/660> Consultado 03/11/2014

Sebastião, João e Correia Sónia Vladimira (2007). *A Democratização do Ensino em Portugal*. em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política*. Oeiras: Celta editora.

Serviço de Psicologia e Orientação (s.a), *Linhas Orientadoras do Serviço Social*, documento policopiado.

Schiff, Michel (1993). *A inteligência desperdiçada*. Porto Alegre: Artes Médicas. Disponível em:

<https://www.skoob.com.br/livro/pdf/a-inteligencia-desperdicada/320805/edicao:359302> Consultado a 07/08/2014



Silva, Joaquim Paulo (2008). *Em nome do sujeito: Serviço Social, uma profissão de Ajuda na Encruzilhada de uma nova Era*. Ermesinde: Edições Copy.

Silva, Manuela e Tamen, Isabel (1981). *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Solomon, Barbara Bryant (1976). *Black empowerment – social work in oppressed communities*. New York. Columbia University Press.

Soulet, Marc-Henry (org.) (2000). *Da não integração: Tentativas de definição teórica de um problema social*. Coimbra: Quarteto.

Souza, Ricardo Timm de (1998). *O tempo e a máquina do tempo: estudos de filosofia e pós modernidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Spodek, Bernard. & Saracho, Olívia (1998). *Ensinando Crianças de Três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed.

Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo Del curriculum*. Madrid: Morata.

Stainback, Susan; Stainback, William (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

Stoer, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen e Silva, Pedro (2005). *Escola e Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora

Stubbs, Sue (2008). *Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos*. Oslo. The Atlas Alliance.

Disponível em:

[http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_68.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_68.pdf). Consultado a 22/01/ 2012.

Tomazi, Nelson [et al.] (2000). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual.

Thomas, Gary, Walker, David. & Webb, Julie (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge

Thomas, Martin; John Pierson (1999 (1995)) *Collins Dictionary of Social Work*

UNESCO (2004). *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student's diversity*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2004). *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student's diversity*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*, Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *Ministry of Education and Science of Spain*. Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Varela, Maria Teresa (2012). *Escola (con)vida”: Um estudo sobre a construção da comunidade educativa*. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Vasconcelos, António Sena Faria (1934). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Bertrand.

Veiga Simão (1973). *Democratização do ensino: Sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã*. Lisboa. Ministério da Educação Nacional.

Ventura, Maria da Graça Mateus (2006). *O Associativismo: das confrarias e irmandades aos movimentos sociais contemporâneos*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, Balbina Ottoni (1984). *Serviço Social: Percursos e Pioneiros*. Rio de Janeiro: Agir.

Vieira, Balbina Ottoni (1969). *Serviço social: processos e técnicas*. Rio de Janeiro: Agir.

Vilar, Alcino (1994). *Currículo e Ensino. Para uma prática Teórica*. Porto: Edições Asa.

Vilas-Boas, Maria Avelina (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Warwick, Cliff (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-123). Lisboa: Porto Editora.

Watzlawick, Paul et al (1993). *Pragmática da Comunicação Humana*. 9ª edição. São Paulo: Editora Culturix Ltda

Wilson, John (2000). *Doing justice to inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304

Wolfendale, Sheila (1993). *Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças*. In Integração Escolar. Edição Universidade técnica de Lisboa. p. 128 – 143.

Zabalza, Miguel Ángel (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto.